

1
July, 2020
Vol 1 Issue 1
Quito, Ecuador







Journal of Education and Culture
Vol. 1 • Nº1 • July 2020
ISSN

'Oh, poor runas! How it tears my soul to see them work!

This was the expression of Monsignor Leonidas Proaño (Ecuadorian religious, close to liberation theology, who worked with the indigenous sectors of Chimborazo, Ecuador) when he saw the degree of misery and exploitation to which the runes (a Kichwa word for men, human beings) of the province of Chimborazo, Ecuador, were subjected. They lived like animals, in holes in the ground exclusively, humiliated and held as a labor force.

Proaño dedicated his life to transforming that reality, mainly through literacy and education work, as well as the study of their culture and economics.

This journal seeks to preserve this spirit of Proaño and to examine education with a critical, contextual vision that contributes to the diffusion of the reality of this field in peripheral countries and its possibility of liberation.

Scope

Public policies of education, Gender and education, Intercultural learning, Training, teaching, and learning, Educational Technology, Teacher Education, Educational evaluation and assessment, Educational systems, Cultural Studies, Political Culture, Ethnicity and culture, Language and culture, Popular culture, Visual media and society, Communication and culture.

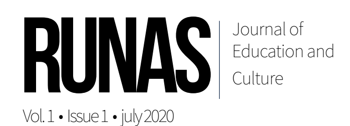
RUNAS. Journal of Education adn Culture. Quito, Ecuador. CICSHAL RELIGACIÓN. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, 2020
July 2020
ISSN: Pending
1. Social Sciences, 2 Education, 3 Culture, 4. Humanities

Correspondence
Molles N49-59 y Olivos
Código Postal: 170515
Quito, Ecuador. South America
(+593) 984030751
(00593) 25124275
revista.runas@religacion.com
http://runas.religacion.com/
www.religacion.com



runas Journal of Education and Culture
Revista de Educación y Cultura
Revista de Educação e Cultura




Vol. 1 • Issue 1 • july 2020

CONTENTS

EDUCATION

Niyi Jacob Ogunode

9-19

Challenges of Planning Secondary School Education in Federal Capital Territory of Abuja, Nigeria
Desafíos de la planificación de la educación secundaria en Abuja, territorio de la capital federal de Nigeria

Gabriela Aída Flores Becerra

20-34

Didactic Planning in Technological Higher Education Institutions in Mexico: A documentary review from the socio-formation
Planeación Didáctica en Instituciones de Educación Superior Tecnológica en México: Una revisión documental desde la socioformación

Jose Rosendo Alvarado Vázquez, Josemanuel Luna-Nemecio

35-43

A Relevance of training programs for teacher updating in the framework of socioformation and sustainable social development
Pertinencia de los programas de formación para la actualización docente en el marco de la socioformación y el desarrollo social sostenible


Vol. 1 • Issue 1 • july 2020

CULTURE

Leonor Taiano

Fest and revolt In Alboroto y Motín de Indios de México
Fiesta y revuelta en Alboroto y Motín de indios de México 44-56

Rachid Benharrousse

Against the Homeland: Popular Exilic Antagonism through "Azzouz is Mad"
Contra la Patria: Antagonismo exílico popular a través de "Azzouz is Mad" 57-65

Sergio José Hernández Briceño

Intersections of gender-based violence: a case study in a rural community "La Picota", Nicaragua
Intersecciones de la violencia basada en género: estudio de caso en la comunidad rural "La Picota", Nicaragua 66-76

Md Monirul Islam

Humanistic Values of Indigenous Languages in Bangladesh
Valores humanísticos de las lenguas indígenas en Bangladesh 77-88

Prudence Kouame

Spanish colonialism: from the visibility to the invisibility of the Equatorial Guineans
Colonialismo español: de la visibilidad a la invisibilidad de los guineo-ecuatorianos 89-99



Education Section | Peer Reviewed |
ISSN | Vol. 1, No. 1, 2020. pp 9-19
Quito, Ecuador
Submitted: 08 May 2020
Accepted: 16 July 2020
Published: 30 July 2020

Challenges of Planning Secondary School Education in Federal Capital Territory of Abuja, Nigeria

Desafíos de la planificación de la educación secundaria en Abuja, territorio de la capital federal de Nigeria

Ogunode Niyi Jacob
Federal University Wukari - Nigeria
Wukari, Nigeria
ogunodejacob@gmail.com

ABSTRACT

The study investigated the challenges facing the planning of secondary schools education in the Federal Capital Territory (FCT) of Abuja, Nigeria. The research design for the study was a survey method. The target population is comprised of educational planners working in the ministry, department and agency of education that deals with education planning. The sample for this study was eighty people by random sampling technique using four agencies of the federal government in FCT, Abuja. A structured questionnaire was used for data collection in the study. The reliability of the instrument was determined by testing and retesting. The data were analyzed using frequency counting and simple percentage. The result of the study showed; inadequate planning information, inadequate planning materials, poor educational planner training, political instability. Inadequate funding for planning activities and a shortage of professional educational planners are the challenges facing planning for secondary schools in FCT, Abuja, Nigeria.

Keyword: Planning; High School; Challenges; Nigeria

RESUMEN

El estudio investigó los desafíos que enfrenta la planificación de la educación secundaria en el Territorio de la Capital Federal (FCT) de Abuja, Nigeria. El diseño de la investigación para el estudio fue un método de encuesta. La población objetivo compuesta por planificadores educativos que trabajan en el ministerio, departamento y agencia de educación que se ocupa de la planificación educativa. La muestra para este estudio fue de ochenta personas, mediante una técnica de muestreo aleatorio utilizando cuatro agencias del gobierno federal en FCT, Abuja. Se utilizó un cuestionario estructurado para la recopilación de datos en el estudio. La fiabilidad del instrumento se determinó mediante la prueba y la nueva prueba. Los datos se analizaron utilizando el conteo de frecuencias y el porcentaje simple. El resultado del estudio mostró; información inadecuada para la planificación, materiales de planificación inadecuados, capacitación deficiente del planificador educativo, inestabilidad política. El financiamiento inadecuado para las actividades de planificación y la escasez de planificadores educativos profesionales son los desafíos que enfrenta la planificación de las escuelas secundarias en FCT, Abuja, Nigeria.

Palabras clave: Planificación; Escuela secundaria; Desafíos; Nigeria

1. INTRODUCTION

Secondary Education in Nigeria is education meant for children from basic education that prepares the learners for higher education, which is based on the 6-3-3-4 educational system. Secondary education will last for six years. Secondary school education is in two forms. The first stage is the junior secondary school stage, and the second stage is the stage for the senior secondary school. All the stages run for three years as planned in the National Policy on Education. The objectives of the Secondary schools in Nigeria is divided into two, the broad aim of secondary education within the overall national objectives is to prepare the students for higher education and for living a responsible life in society while the sub-objective are to: provide all primary school leavers with the opportunity for education of a higher level, irrespective of sex, social status, religion or ethnic background; Offer diversified curriculum to cater for the differences in talents, opportunities and future roles; Provide trained manpower in the applied science, technology and commerce at sub-professional grades; Develop and promote Nigerian languages, art and culture in the context of world cultural heritage; Inspire its students with a desire for self-improvement and achievement of excellence; Foster national unity with an emphasis on the common ties that unite us in our diversity; Raise a generation of people who can think for themselves, respect the view and feelings of others, respect the dignity of labor, appreciate those values specified under our broad national goals and live as good citizens and Provide technical knowledge and vocational skills necessary for agricultural, industrial, commercial and economic development.

Senior secondary education has a diversified curriculum, with subjects designed to broaden students' knowledge and outlook in life. The language of instruction is English for all secondary school grades, except for special courses that require another language. Every student takes six core subjects, plus a minimum of two and a maximum of three from the list of elective subjects. In summary, they have to take a minimum of eight subjects but not more than nine. The core subjects are English; mathematics; one major Nigerian language; one elective out of biology, chemistry, physics, or integrated science; one elective out of English literature, history, geography or social studies; and agricultural science or a vocational subject. One of the three elective subjects may be dropped in the last year of the senior secondary course. The promotion of students from one class to another is determined by a combination of continuous assessment scores and end-of-term examinations. The Senior School Certificate examination is taken in the last year of senior secondary education, and a certificate is awarded on successful completion and passing of a national examination, which is conducted by West African Examinations Council or the National Examinations Council.

The planning, administration, and management of education in Nigeria has shared responsibilities between the Federal government of Nigeria, state government, and the local government councils. In Nigeria since 1999 where the Constitution was drafted, Education has been placed on the concurrent legislative list. The implication of this concurrent legislative list means that both Federal and State Governments are constitutionally bound with functions and responsibilities in respect of education. The constitution gives the federal government more power and functions. However, most of the functions are shared by the three tiers of government. The funding of education in Nigeria is the responsibility of both the federal and state governments.

Specifically, the federal government is responsible for the planning of education in Nigeria in collaboration with the states and the local government councils. The Federal ministry of education carries out the following functions; formulating a national policy on education, collecting and collating data for purposes of educational planning and financing, maintaining uniform standards of education throughout the country, and controlling the quality of education in the country through the supervisory role of its Inspectorate Services Department. The Federal Ministry of Education also harmonizes educational policies and procedures of all the states of the federation through the instrumentality of the National Council on Education. It also affects cooperation in educational matters on an international scale. The Federal Ministry Education coordinates the activities of a number of parastatals under it such as the National Universities Commission (NUC), the National Commission for Colleges of Education (NCCE), the National Board for Technical Education (NBTE) and the Universal Basic Education Commission (UBEC).

The state government manages education in the state through the Ministry of Education, the Post Primary Education Board and the State Primary Education Board. The Ministry is responsible for the formulation of educational policies for the state. The policy is expected to derive from the National Policy on Education at the federal level. The departments in the ministry of education implement the state policy on education. There are specialized departments whose functions pertain to specific aspects of the education sector. They are:

- Planning, Research and Statistics Department;
- Science, Vocational and Technical Department;
- Schools Department;
- The Inspectorate Department
- Higher Education;
- Examinations and Standards Noun, (2008 p. 62)

The State Governments also have educational parastatals. Major examples are Teaching Service Commissions, Science and Technical Education Boards, State Primary Education Boards (SPEBs), State Mass Education Commission (SMECs), Governing Councils of tertiary institutions, and Scholarship Boards.

To achieve the objectives of the educational system in Nigeria, there is a need to properly plan the entire educational system. The achievement of the objectives of national policy on education hinges on the quality of its planning. Planning is very important in the educational sector. Planning is needed in basic education, secondary school education, and higher education.

The place of planning in the educational system cannot be underestimated because it is only through effective planning that the broad goals of national education can be realized. Planning is needed in all the segments of the educational sector. The importance of planning education includes:

- To reduces wastages in the educational system;
- To ensure effective distribution of school facilities;
- To ensure effective and efficient allocation of limited educational resources
- To attain quality in the system

To achieve an adequate supply of manpower, instructional and infrastructural facilities.

Effective planning of education will also help to ensure adequate funding which is very important to educational development.

Factors to consider while planning education, the population of students, the manpower, the infrastructural facilities, the funding, the location, and the objective of the education program. Another thing to consider include the curriculum and the school plant

The educational system must develop a plan that ensures that the appropriate products and services are offered to its students. More specifically, planning gives guidance and direction to members of an organization as to their role in delivering the products and services (Peretomode 1991, 1995; Naylor, 1999).

Education is the tool for achieving national development in the time of technology, political, economic, and social development. Because of this great contribution to education, effective planning of education is inevitable for balanced development in the entire country.

Akpan (2000) observed that the success of any educational system depends greatly on effective panning. Planning is the process of examining the future and drawing up appropriate actions for achieving specified goals and objectives. Educational planning on the other hand involves the setting of educational goals and objectives, the formulation of educational policies, and the coordination of educational programs and activities that would lead to the accomplishment of the predetermined educational goals and objectives. It also involves financial planning and budgeting as well as human resource planning.

As important as planning for educational development is, it is unfortunate that the planning of education in Nigeria is not given more priority. Moja (2000, p. 39) submitted that planning, supervision, and monitoring mechanisms for the entire education system have been very weak. The poor planning of education is reflecting on all the forms of the educational system in the country. Basic education is beset with issues like shortage of professional teachers, inadequate infrastructural facilities, underfunding, high student-teacher ratio, a high number of school children, and poor quality of learning.

The Nigerian secondary school education due to poor planning is also plagued with many challenges. These challenges include a lack of instructional materials, inadequate infrastructural facilities, shortage of professional teachers, and overcrowding of classes. Moja (2000 p. 19) observed that inadequate planning and funding as well as the inadequacies of the monitoring processes for the implementation of

national policy on education contributed to a lack of classroom space in the sub-sector.

According to Alabi (2016, p. 66), the Nigerian Secondary School education system is characterizing with many issues and problems. These problems range from inadequate funding, inadequate teachers, the poor motivation of teachers, inadequate instructional materials, inadequate infrastructural facilities, and poor quality of teaching and learning.

In the Federal Capital Territory, Abuja, the situation of Secondary school education is not different from other parts of the Country. According to Abdull (2016, p. 45), Senior Secondary Schools in Abuja FCT are plagued with challenges which include a shortage of professional teachers, especially science teachers, inadequate funding, inadequate infrastructural facilities, lack of effective supervision, and large classes.

Based on the poor planning of Secondary school education in Nigeria and in FCT, Abuja, Nigeria. It is very important that the researcher should look at the challenges facing the planning of Secondary School education in Nigeria.

2. LITERATURE REVIEW

2.1 Educational Planning

There are many definitions of planning. Planning involves the act of setting goals, identifying means or strategies, and systematically outlining tasks and schedules to accomplish the goals. Planning and management have something in common, planning is the basic function of management, and it is a process of setting goals, developing strategies, and outlining tasks and schedules to accomplish the goals. It also refers to the process of deciding what to do and how to do it. Planning occurs at many levels, from day-to-day decisions made by individuals and families, to complex decisions made by businesses and governments.

Educational planning can be defined as the process of outlining the educational objectives and identifying the strategies to achieve the defined objectives. Educational planning involves systematic planning of the entire educational sector with the objectives of achieving its various set goals. Adepoju (2000) sees educational planning as the process of identifying educational needs and the direction education should take and how to implement decisions. This means that educational planning must reflect the state of development of a nation, including its needs and the readiness to execute the planned objectives.

Adesina (1981) pointed out that educational planning is the process of applying scientific or rational procedures to the process of educational growth and development so as to ensure the efficiency and effectiveness of the educational system through a planning mechanism while Akpan (2000) pointed out that educational planning must take into account the population growth of children of school age in relation to educational opportunities and the demand for education. Educational planning should take into account political, economic, and social changes going on in society as well as technological changes.

There are a few empirical studies and articles on educational planning in Nigeria. Some of the accessible ones include that of Nwachukwu (2013 p. 1) who observed that the Nigerian educational system has undoubtedly encountered a number of significant impediments in the last few decades, and it continue to struggle with the implementation and assurance of educational and teaching quality because of lack of effective planning. A shortage of accurate statistical data, financial, qualified planners, poor national economic performance, unsuitable governing structures, political interference, and general instability have all contributed to low quality in educational planning. This paper looks at the meaning and context of educational planning and the planning process. The paper concludes that in spite of the increasing complexity of schools created by rising enrollments and problems of research, programs of study must be tailored to the ever-more complex needs of the society. Schools are established for the improvement of society, and thus, socio-economic planners and educational planners need to cooperate in planning for the benefit of both the school and society.

Education planning today, according to Ogundele (2004 p. 23) is faced with numerous challenges that required more sophisticated and better planning approaches to succeed. Some of these challenges bordered on curriculum structure, decision implementation, leadership, and environmental constraint, implementation of academic programs are carried out without in-depth analysis of problems and challenges they are expected to address. Education plans and decision implementation channels are taken in a haphazard manner without proper initiatives. In other words, there is so much of whims and caprices approach to education program planning and implementation in schools, particularly unity schools due

perhaps to response of the government to political pressure and sometimes because of the desire to score cheap political points and as a means of fueling corruption in the system.

Longe (2013 p. 1) observed that some of the thorny problems identified are: crude data/unreliable information produced at that level (which have made educational planning difficult), political influence, funding, cultural and social rigidities, low level of income among others. The paper suggests raising funds to implement educational programs, proper orientation to break the barriers posed by cultural and social rigidities, paying more attention to local communities, and calling on all and sundry to revive education at this level, all these being the way out for well-articulated educational planning.

Inadequate data/information for planning, political instability, political influence, poor planning method, inadequate funding of planning, shortage of planning materials, lack of capacity development for educational planners, and insecurity.

2.2 Secondary School Education

Secondary schools are defined as the post-primary school education. Secondary school education is the bridge between primary and higher education. It is the ladder to clap to higher education. Secondary Education is the education that children receive after primary education and before the tertiary education. Based on the 6-3-3-4 system of education, secondary education comprises six years duration, but given in two stages: a junior secondary school stage and a senior secondary school stage, each to run for three years duration.

Junior Secondary School: The junior secondary school is both pre-vocational and academic. It is tuition free, universal and compulsory. Basic subjects that will enable students to acquire further knowledge and skills are taught. Students who complete junior secondary school are to be streamed into:

a. The senior secondary school

b. The technical college

c. An out-of-school vocational training center

d. An apprenticeship.

Senior Secondary School: This is the second phase of secondary education. It is comprehensive with a core-curriculum designed to broaden students' knowledge. This is the stage where students pick subjects of their choice and begin to prepare for their intended careers.

The broad goals of Secondary Education according to the National Policy on Education (2004) include, the preparation of the individual for:

i. Useful living within the society and

ii. Higher education.

In specific terms, the objectives are to:

a. Provides all primary school leavers with the opportunity for education of a higher level, irrespective of sex, social status, religion or ethnic background;

b. Offer diversified curriculum to cater for the differences in talents, opportunities and future roles;

c. Provide trained manpower in the applied science, technology and commerce at sub-professional grades;

d. Develop and promote Nigerian languages, art and culture in the context of world cultural heritage;

e. Inspire its students with a desire for self-improvement and achievement of excellence;

f. Foster national unity with an emphasis on the common ties that unite us in our diversity;

g. Raise a generation of people who can think for themselves, respect the view and feelings of others, respect the dignity of labor, appreciate those values specified under our broad national goals and live as good citizens;

h. Provide technical knowledge and vocational skills necessary for agricultural, industrial, commercial and economic development.

There are many studies on different aspects of Nigerian secondary schools' education. Mohammed & Bint (2012) discussed the challenges Nigerian teachers are facing in public secondary schools [Government-owned schools] and its effects on the present rising student's dropouts. A secondary school in Nigeria is an educational stage to be attended by students after primary school and before tertiary institutions. This is a period for youth direction on subject specialization, leading to issues of professionalization base on subject compartmentalization and choice of higher institution. The significance attached to this requires a productive school climate with efficient resources for teaching and learning. Nigeria's public secondary school climate is facing the challenges of inadequate professional capability, poor school preparatory ground, and the absence of facilities to cater to students. In terms of curriculum contents, there is a total mismatch between stated policy on education and the provision of teaching facilities and structural preparation.

These overstretched public secondary school problems which cannot be managed by authority and be accepted by education clients had led to frequent absenteeism, poor performance, and constant student dropout. This easily predicts the future of unproductive youths, and these classes of citizens will be unskilled and unproductive. Thus, teachers are strongly finding it difficult to meet up to the expectations of the teaching profession, because the school climate is not conducive for both teaching [teacher] and learning [student].

Nnebedum, & Akinfolarin, (2017) looked at the persistent and prolonged pitiable state of teachers' job performance leading to poor academic achievement of secondary school students in Ebonyi State. It has become a source of concern and worries among stakeholders and parents. This could be that instructional supervision is not regularly performed by the principals in order to provide professional guidance and assistance to teachers to enable them to improve on their instructional delivery. It, therefore, becomes necessary to investigate the relationship between principals' supervisory techniques and teachers' job performance in secondary schools in Ebonyi State. The study was guided by three research questions and three hypotheses were tested at 0.05 level of significance. The study adopted a correlation research design. The study population comprised 4,368 secondary school teachers in Ebonyi State. A stratified proportionate sampling technique was used to sample 1005 respondents from the population of the study.

The researchers developed two sets of instruments titled "Principals' Supervisory Techniques Questionnaire (PSTQ)" and ''Teachers' Job Performance Questionnaire (TJPQ)" were used for data collection. The instrument was subjected to face and content validation by three experts who are lecturers; two in the Department of Foundations and the other in the Measurement and Evaluation Unit in the Department of Science Education, all from Faculty of Education, Ebonyi State University, Abakaliki. Cronbach alpha was employed for the reliability test and this yielded a coefficient of 0.78, 0.68, and 0.81 for the three parts of PSTQ and 0.78 for TJPQ respectively. Pearson product-moment coefficient was used in answering the research questions and a t-test was used in testing the hypotheses. The findings of the study revealed among others that there is a high positive correlation between classroom observation techniques and teachers' job performance in secondary schools in Ebonyi State. It also revealed that there was a significant relationship between principals' demonstration techniques and teachers' job performance in secondary schools in Ebonyi State. Based on the findings, the conclusion was drawn and it was recommended among others that government should provide an opportunity for principals to attend conferences, workshops, seminars and colloquiums on supervisory techniques at least once a year both nationally and internationally for more acquisition of skills and knowledge for effective instructional supervision in order to keep them at par with their foreign counterparts.

Ayeni, & Afolabi, (2012) examined the relationship between teachers' performance of instructional tasks and students' academic performance in the teaching-learning process of secondary schools. The study employed a descriptive survey design paradigm. Respondents consist of 60 principals, 540 teachers, and 1800 students that were randomly selected using the multi-stage sampling technique from a pool of 599 public secondary schools (now re-articulated into 301) in Ondo State, South-West, Nigeria. Research instruments tagged, "Teachers' Instructional Task Performance Rating Scale" (TITPRS), "Students' Rating Scale", Interview Guide for Principals, and Teachers' Focus Group Discussion Guide (FGD) were used for data collection. The hypothesis was tested for significance at $p<0.05$ probability level of significance, using the Pearson product-moment correlation statistics. The study reveals that the major instructional tasks performed by the teachers are the preparation of lesson notes, writing of a plan of work, and periodic assessment of students' learning. While the tasks that are least performed by teachers are research into teaching and learning activities, improvisation and usage of instructional materials, marking of exercises/ assignments, and regular feedback to students. Furthermore, the results show that the majority of students (62.2%) perceived their teachers' performance of instructional tasks as very effective. Results

also show that the relationship between teachers' instructional tasks and students' academic performance is significant ($r = 0.828$ at $p<0.05$) with the teachers' tasks (Mean = 42.17) and students' performance (Mean = 2.73). This implies that many schools are still striving to achieve quality assurance in students' academic performance. The study concluded that improvement in the tasks of instructional resource inputs, curriculum delivery, and students' learning requires effective and goal-oriented interrelationship between the school and other stakeholders in education.

Joseph & Philias (2011) looked at the class size as it relates to the academic performance of students in the Ekiti State of Nigeria between 1990 and 1997. The study population was the results of the West African School Certificate Examinations (WASCE) conducted between 1990 and 1997 in 50 secondary schools in both rural and urban areas of the state. One validated instrument Students' Class Size Questionnaire (SCSQ) was used for data collection. One hypothesis was formulated and answered. Data were analyzed using mean and t-test. The result showed that there was no significant difference in the academic achievement of students in small and large classes from urban schools ($t = 1.49$; $p < 0.05$); there is no significant difference between the performance of students from rural large and rural small classes ($t = 0.58$; $p < 0.05$). It was recommended that policymakers and the government should ensure that more classrooms are built and the number of students in a class should not be more than 30. The Parent-Teacher Association (PTA), philanthropist, and other charitable organizations are also implored to compliment the effort of the government to boost the performance of students in SSCE by building more classrooms and buildings.

Ige (2013) Observed that secondary education is critical to the education of a child, being the bridge between primary and tertiary education. In his paper, he discussed the challenges militating against the achievement of the objectives of secondary education in Nigeria. They include inadequate funds; inadequate and decay infrastructural facilities; inadequate and low-quality teachers; negative attitudes of teachers; indiscipline of students; examination malpractices; low-quality students-intake and poor academic performance of students; wastage; inappropriate curriculum; as well as the dilemma of disarticulation of schools. To tackle these challenges, and move secondary education forward in this decade and beyond, the paper suggested the provision of adequate fund for secondary education; effective administration of secondary schools; curbing examination malpractices; recruitment and training of more teachers; commitment and effectiveness of teachers; re-articulation of disarticulated schools; regular and effective inspection of secondary schools; recruitment of quality candidates into secondary schools; and review of secondary education curriculum.

From the above-reviewed literature, it is obvious that there is a research gap in the planning aspect of Nigerian secondary school education. It is imperative to investigate the challenges facing the planning of secondary schools in FCT, Abuja, Nigeria.

The objectives of this study are to find out the challenges facing the planning of Secondary Schools education in FCT, Abuja, Nigeria. The other objectives are to:

1. To find out if inadequate data/information is a problem facing the planning of secondary schools in FCT.
2. To find out if inadequate planning materials are a problem facing the planning of secondary schools in FCT.
3. To find out if poor training is responsible for the problem of poor planning of secondary schools in FCT.
4. To find out if political instability is a problem facing the planning of secondary schools in FCT.
5. To find out if inadequate funding of planning activities is a problem facing the planning of secondary schools in FCT.
6. To find out if the shortage of professional educational planners a problem facing planning of secondary schools in FCT

The following research question where generated to guide this study:

1. Is inadequate data/information a problem facing the planning of secondary schools in FCT?
2. Is inadequate planning materials a problem facing the planning of secondary schools in FCT?
3. Is poor training for educational planners responsible for the problem of poor planning of secondary schools in FCT?

4. Is political instability a problem facing the planning of secondary schools in FCT?

5. Is inadequate funding of planning activities a problem facing planning of secondary schools in FCT?

6. Is a shortage of professional educational planners a problem facing planning of secondary schools in FCT?

3. METHOD

The research design for the study was a survey method. The study was carried out in FCT Abuja, Nigeria. The target population is comprised of educational planners working in the ministry, department, and agency of education that deals with education planning. The sample for this study was eighty (80), by random sampling technique using four agencies of the federal government in FCT, Abuja. The structured questionnaire type was used as the major instrument for data collection. This was divided into two parts; A and B. Part A contained personal data of the respondents and part B consisted of the research questions and was divided into six subsections to obtain information on the various research questions posed by this investigation. A four-point rating scale was adopted and is shown as follows: Strongly Agree (SA) = (4points) Agree (A) = (3 points), Disagree (D) = (2 points) and Strongly Disagree (AD) = (1 point)

The reliability of the instrument was determined through the test and re-test. The trial – test was done on some selected ten educational planners in Kogi state closer to FCT, Abuja. The trial was conducted twice on the same set of randomly selected educational planners in the ministry of education, with two – week gap between the test and the test. Pearson's product-moment method was used to obtain a reliability coefficient to indicate the reliability of the instrument. The questionnaire was sent to the respondents in their offices through a research assistant. The questions were completed on the spot and returned to the researcher immediately. The data were analyzed using frequency count and simple percentage.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Research Question 1: Is inadequate data/information a problem facing planning of secondary schools education in FCT?

Table 1. Inadequate data/information is a problem facing planning of secondary schools education in FCT?

Responses	Frequency	Percentage (%)
Strongly Agree	54	67.5
Agree	26	32.5
Disagree	0	0.0
Strongly Disagree	00	0.0
Total	80	100

Source: Elaborated by author

To find out if inadequate data/information is a problem facing the planning of secondary school education in FCT. Table one result revealed that 67.5% of the respondents chose strongly to agree and 32.5% also chose to agree that inadequate data/information is a problem facing planning of secondary schools education in FCT. This means that 100% of the respondents agreed that inadequate data/information is a problem facing the planning of secondary school education in FCT.

Research Question 2: Is inadequate planning materials a problem facing planning of secondary schools education in FCT?

Table 2: Inadequate planning materials is a problem facing the planning of secondary school education in FCT.

Responses	Frequency	Percentage (%)
Strongly Agree	53	66.25
Agree	27	33.75
Disagree	0	0.0
Strongly Disagree	00	0.0
Total	80	100

Source: Elaborated by author.

To find out if inadequate planning materials are a problem facing the planning of secondary schools education in FCT. Table two showed that 66.25% of the respondents ticked strongly agree while 33.75% ticked strongly disagree inadequate planning materials is a problem facing planning of secondary schools education in FCT. This implication of this result is that the public servant in charge of planning education in FCT agreed that inadequate planning materials are a problem facing the planning of secondary school education in FCT.

Research Question 3: Is poor training for educational planners responsible for the problem of poor planning of secondary schools education in FCT?

Table 3: Poor training for educational planners is responsible for the problem of poor planning of secondary schools education in FCT.

Responses	Frequency	Percentage (%)
Strongly Agree	39	48.75
Agree	26	32.25
Disagree	12	15
Strongly Disagree	03	3.75
Total	80	100

Source: Elaborated by author.

To find out if poor training for educational planners is responsible for the problem of poor planning of secondary schools education in FCT. Table three result disclosed that 48.75% of the respondents ticked strongly agree, 32.5% of the respondent ticked agree while 15% of the respondents ticked strongly disagree and 3.75% ticked disagree. This means that the majority of the sampled respondent agreed that poor training for educational planners is responsible for the problem of poor planning of secondary schools education in FCT.

Research Question 4: Is political instability a problem facing planning of secondary schools education in FCT?

Table 4: If political instability a problem facing planning of secondary schools education in FCT.

Responses	Frequency	Percentage (%)
Strongly Agree	48	47.5
Agree	22	27.5
Disagree	11	13.75
Strongly Disagree	9	11.25
Total	80	100

Source: Elaborated by author.

To find out if political instability is a problem facing the planning of secondary schools education in FCT. Results collected in table four revealed that 47.5% and 27.5% of the sampled respondents ticked strongly agree and agree respectively while 13.75% and 11.25% of the respondents also ticked strongly disagree and disagree that political instability is a problem facing planning of secondary schools education in FCT. This means that the majority of the educational planners in the ministry of education in Abuja agreed that political instability is a problem facing the planning of secondary schools education in FCT.

Research Question 5: Is inadequate funding of planning activities a problem facing planning of secondary schools education in FCT?

Table 5: Inadequate funding of planning activities is a problem facing planning of secondary schools education in FCT.

Responses	Frequency	Percentage (%)
Strongly Agree	49	61.25
Agree	31	38.75
Disagree	0	0.0
Strongly Disagree	00	0.0
Total	80	100

Source: Elaborated by author.

To find out if political instability is a problem facing the planning of secondary schools education in FCT. Table five indicated that 61.25% of the sampled respondents choose strongly agree while 38.25% also choose to agree that Inadequate funding of planning activities is a problem facing the planning of secondary schools education in FCT. This implies that 100% of the sampled respondents in charge of secondary school education planning believe agreed that inadequate funding of planning activities is a problem facing the planning of secondary school education in FCT.

Research Question 6: Is shortage of professional educational planners a problem facing planning of secondary schools education in FCT?

Table 6: Shortage of professional educational planners is a problem facing planning of secondary schools education in FCT.

Responses	Frequency	Percentage (%)
Strongly Agree	29	36.25
Agree	51	63-75
Disagree	0	00.0
Strongly Disagree	00	00.0
Total	80	100

Source: Elaborated by author.

To find out if a shortage of professional educational planners is a problem facing the planning of secondary schools education in FCT. Table six results showed that 36.25% of the respondents ticked strongly agree and 63.75% ticked agree that the shortage of professional educational planners is a problem facing the planning of secondary schools education in FCT. This means that educational planners in FCT sampled for in this study agreed that shortage of professional educational planners a problem facing planning of secondary schools education in FCT.

5. CONCLUSION

The objective of this study was to find out the challenges facing the planning of secondary schools education in FCT, Abuja, Nigeria and the other objectives are to:

1. To find out if inadequate data/information is a problem facing the planning of secondary schools in FCT.

2. To find out if inadequate planning materials are a problem facing the planning of secondary schools in FCT.

3. To find out if poor training of educational planner is responsible for the problem of poor planning of secondary schools in FCT.

4. To find out if political instability is a problem facing the planning of secondary schools in FCT.

5. To find out if inadequate funding of planning activities is a problem facing the planning of secondary schools in FCT.

6. To find out if a shortage of professional educational planners a problem facing planning of secondary schools in FCT.

Result collected on each of the research question designed for the study showed that the sampled respondents which were made of educational planners working in the ministry and department of educational planners in FCT agreed that: inadequate data/information for planning, inadequate planning materials, poor training of educational planner, political instability, inadequate funding of planning activities and shortage of professional educational planners are the challenges facing the planning of secondary schools in FCT, Abuja, Nigeria.

CONFLICT OF INTEREST

No potential conflict of interest is reported by the author(s).

FUNDING

There is no financial assistance in studies from external parties.

ACKNOWLEDGEMENTS

N/A

REFERENCES

Ayeni, A., & Afolabi, E. (2012). Teachers' instructional task performance and quality assurance of students' learning outcomes in Nigerian secondary schools. *International Journal of Research Studies in Educational Technology, 1*(1), 33-42. https://www.learntechlib.org/p/49782/

Adepoju, T. L (2000). Planning for an effective Educational Policy in Nigeria. A planner's view. In, J. O. Fadipe and E. E. Oluchu Kwu (ed). *Educational Planning and Administration in Nigeria in the 21st century*. Ibandan, NIEPA

Akpan , C. P. (2000). Effective planning: A pre-requisite for successful implementation of the Universal Basic Education (UBE) scheme. *International Journal of Research in Basic and Life-Long Education, 1*(1), 103-109.

Edame, G. E. (2015). Planning as an instrument for national development in Nigeria. *Global Journal of Management and Business Research in Economics and Commerce,* 15(4), 15-20.

Joseph, S. O., & Philias, O. Y. (2011). Class Size and Academic Achievement of Secondary School in Ekiti State, Nigeria. *Asian Social Sciences,* 7(6), 184-189. https://doi.org/10.5539/ass.v7n6p184

Ige, A. M. (2013) Provision of secondary education in Nigeria: Challenges and way forward. *Journal of African Studies and Development,* 5(1), 1-9, https://doi.org/10.5897/JASD11.058

Muhammad A. I., & Bint M, Y. (2012).Teachers Challenges in Nigerian Public Secondary Schools Climate: Implications on Students Dropouts. *Science Journal of Sociology and Anthropology, (2012), 1-7.* https://www.sjpub.org/sjsa/abstract/sjsa-125.html

Nnebedum, C., & Akinfolarin, A. V. (2017). Principals' Supervisory Techniques as Correlates of Teachers' Job Performance in Secondary Schools in Ebonyi State, Nigeria. *International Journal for Social Studies, 3*(10), 13-22 *https://journals.eduindex.org/index.php/ijss/article/view/6441*

Nwachukwu, P. O. (2013). The Problems and Approaches to Educational Planning in Nigeria: A Theoretical Observation. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(12), 37-48. *http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n12p37*

National Open University of Nigeria. (2008). *Legal aspects of educational administration.* Lagos Office.

Peretomode, V. F. (1991). *Educational Administration: Applied concept and Theoretical Perspective.* Lagos: Joja Educational Research and Publishers.

Peretomode, V. F. (1995). *Introduction to Educational Administration Planning and Supervision*. Lagos: Joja Educational Research and Publishers.

Ogundele, A. (2004). *Planning an Effective Educational Programme for Nigerian Schools*. Ibadan: Tony Ben Publishers.

AUTHOR

Ogunod Niyi Jacob. Is a professional educational planner and had worked with different private Schools as a professional teacher and planning officer. Currently with Federal University Wukari as an academic planning officer. He is a researcher with publication in education, especially educational planning. He has a B.Sc (Ed) Economics [UNIABJ] and a master of educational administration and planning [NOUN].


Education Section | Peer Reviewed |
ISSN | Vol. 1, No. 1, 2020. pp 20-34
Quito, Ecuador
Submitted: 11 May 2020
Accepted: 13 July 2020
Published: 30 July 2020

Planeación Didáctica en Instituciones de Educación Superior Tecnológica en México: Una revisión documental desde la socioformación

Didactic Planning in Technological Higher Education Institutions in Mexico: A documentary review from the socioformation

Gabriela Aída Flores Becerra
Instituto Tecnológico de Matamoros - México
Matamoros, México
gabyaida@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se realizó un análisis documental con el propósito de clarificar el concepto de planeación didáctica (PD) en la educación superior tecnológica (EST). De manera crítica y comparativa se revisaron diferentes definiciones, algunas enfocadas a contenidos, a competencias o como parte de algún elemento curricular, analizando si la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje en la EST, es adecuada a los diseños curriculares que demanda hoy en día la sociedad del conocimiento y brinda una educación de calidad a los estudiantes. Se concluye que la PD desde el enfoque socioformativo cuenta con las características como son el énfasis en la colaboración, el proyecto ético de vida, el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, la resolución de problemas significativos, el emprendimiento creativo, la metacognición y la evaluación por medio de niveles de dominio que la distinguen de enfoques como el constructivista en donde sus conceptos claves son los procesos laborales y los análisis de disfunciones o del enfoque conductual-organizacional que toma en cuenta las conductas observables y el análisis de metas organizacionales.

Palabras clave: planeación didáctica; proyectos formativos; socioformación; sociedad del conocimiento

ABSTRACT

In this article, a documentary analysis was carried out with the purpose of clarifying the concept of didactic planning (PD) in technological higher education (EST). Critically and comparatively, different limitations were reviewed, some focused-on content, competencies, or as part of a curricular element, analyzing whether the planning of the teaching-learning process in the EST is adequate to the curricular designs that society demands today of knowledge and provides quality education to students. It is concluded that the PD from the socio-formative approach has the characteristics such as the emphasis on collaboration, the ethical life project, the development of complex thinking skills, the resolution of significant problems, creative entrepreneurship, metacognition and evaluation. through levels of mastery that distinguish it from approaches such as the constructivist one where its key concepts are work processes and dysfunction analysis or the behavioral-organizational approach that takes into account observable behaviors and the analysis of organizational goals.

Keywords: planning didactic; formative projects; socioformation; knowledge society

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior conlleva un papel relevante para la formación de profesionistas, los cuales tienen gran relevancia para el funcionamiento de un país. Parte esencial de esta formación les corresponde a los docentes, cuya misión es instruir, capacitar, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica de manera ética. Además, tienen la oportunidad de brindarle a sus alumnos las herramientas e instrumentos para que puedan mejorar su potencialidades como persona y profesional (Vera Guadrón et al., 2012).

El docente necesita implementar acciones encaminadas a la formación de profesionistas, planificar los procesos formativos, estrategias que favorezcan la actividad de los alumnos, basada en proyectos colaborativos e investigación constante, fomentando competencias que permitan resolver problemas reales de la sociedad, en convenio con organismos de la comunidad, formando profesionistas comprometidos con el desarrollo de la sociedad (Vera Guadrón et al., 2012).

De manera general la PD se define como el diseño de un plan de trabajo, la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad, con elementos que intervendrán en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es la herramienta adecuada para dar a conocer propósitos, intenciones, métodos y criterios de una disciplina, en un contexto educativo específico, por lo que es un instrumento de gran valor para la aplicación del proceso de enseñanza aprendizaje (Ascencio, 2016).

El problema de estudio que se desarrolla en esta investigación es determinar las líneas teóricas generales que pueden orientar los procesos de PD en la educación superior tecnológica de México desde el enfoque de la socioformación. Este hace referencia a lo educativo con raíces latinoamericanas, se basa en el pensamiento complejo, que consiste en articular las cosas que tenemos con los distintos contextos en los que nos desarrollamos para entenderlas con más profundidad ambiental (Tobón et al., 2016). De tal manera que se proceda con pertinencia, con ética y en constante reflexión, en la búsqueda de prácticas formativas de acuerdo con los retos de la sociedad del conocimiento, que se caracteriza por el trabajo colaborativo entre las personas con el fin de su realización personal, contribuyendo al tejido social, con calidad de vida y al desarrollo social sostenible (Luna-Nemecio, 2020).

Los estudios de García & Valencia (2014), Nenninger et al., (2014) y Ascencio (2016), demuestran las diversas maneras en que se define y aplica la PD en diferentes instituciones educativas. Es necesario recalcar que la educación superior tecnológica en México es una de las principales promotoras del desarrollo tecnológico, y ha venido enfrentando grandes retos desde el inicio del nuevo milenio, debido a los cambios de paradigmas social y económico a nivel mundial (Barrera et al., 2012). Por lo que se requiere de una PD desde el enfoque socioformativo como eje central para la formación de profesionistas, dadas las características de la socioformación y del desarrollo social sostenible, ya que otros modelos no son suficientes para plantear los retos de la formación que el mundo de hoy requiere, siendo imprescindible la colaboración para la solución de problemas gestionando y co-creando el conocimiento (Tobón et al., 2016).

Además, hay que mencionar que los Institutos Tecnológicos en México adscritos al Tecnológico Nacional de México (TecNM), son pieza clave en el desarrollo económico y social del país, sus profesores dotan de conocimientos a los estudiantes que egresarán con el propósito de solucionar problemas en beneficio de la sociedad, para lo que es necesario que se afronten los cambios que se presentan en los nuevos contextos para tener la certeza de que se cumple con la misión de educadores (Barrera et al., 2012).

Existen estudios sobre la PD bajo el enfoque socioformativo en la sociedad del conocimiento, en la búsqueda de formar de manera integral al ser humano, que permitan el desarrollo de las competencias, dar solución a los problemas del contexto y tomar decisiones acertadas en un entorno profesional complejo y diverso (Alonzo et al., 2015), identificando los ejes principales de una PD desde la socioformación (Pereda Ramos, 2018), pero escasamente aplicado a la educación superior tecnológica, por lo que es necesario ampliar el estudio y de esta manera llenar vacíos que impiden planear procesos de acuerdo con ciertas metas, orientada en torno al desarrollo de competencias que los ciudadanos de hoy y del futuro requieren (Tobón et al., 2016). Al llevar a cabo esta investigación se quiere servir de referente para futuras investigaciones en el área de PD desde la socioformación; de igual manera impulsar procesos de formación profesional en torno al tema de secuencias didácticas desde la socioformación.

En el presente estudio conceptual se plantean las siguientes metas: 1) Analizar el concepto de PD considerando los recientes desarrollos en el área a partir de la sociedad del conocimiento; 2) Determinar los procesos formativos en educación superior tecnológica en México; 3) Esclarecer la socioformación para la sociedad del conocimiento; 4) Sistematizar la PD desde la socioformación.

2. METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

El análisis documental (AD) permite llegar al documento pertinente, ya que se centra en la producción documental, utilizando claves y reglas que organizan las fuentes para facilitar su uso (Dulzaides Iglesias & Molina Gómez, 2004). El AD permite la recuperación de información y la transformación de un documento primario a uno secundario de más fácil aceso y difusión, que actúa como instrumento de búsqueda entre el documento original y el usuario, éste último realiza una interpretación y análisis de la información de documentos y al final una síntesis (Rodríguez & Luna-Nemecio, 2019).

En esta investigación se ha seguido el AD para realizar un estudio sistemático sobre la PD y la importancia de su aplicación por los docentes de educación superior tecnológica. El AD consiste en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios (Hernández-López et al., 2020), los que se obtienen y son registrados por otros investigadores en fuentes documentales como son las impresas, los audiovisuales o electrónicas (Arias, 2012). Cuenta con los siguientes elementos:

Basado en la búsqueda de fuentes pertinentes respecto a un problema de investigación, pueden ser impresas y electrónicas.

- Se determinan categorías de análisis.
- Las categorías son los ejes claves para tratar el problema.
- A partir de las categorías se analizan los documentos.
- De manera crítica se analiza la información respecto al problema de investigación.
- Su elemento peculiar radica en su finalidad, simplificar el contenido de los documentos y representarlos de forma diferente a la original, tomando sus elementos esenciales o referenciales.

Categorías de Análisis

Las categorías fueron elegidas de acuerdo con el AD, con el propósito de emplearlas para buscar información, esta se organiza y analiza de acuerdo con un concepto, teoría o metodología siguiendo varios ejes claves. La tabla 1, presenta las categorías elegidas y sus componentes o preguntas centrales que nos permiten puntualizar sobre lo que se recuperó o analizó en cada uno de los ejes.

Análisis de Categorías Empleadas en el Estudio

Categorías	Preguntas o componentes
Concepto de planeación didáctica.	¿Qué se entiende por planeación didáctica desde las diferentes perspectivas que existen? ¿Cómo realiza la planeación didáctica el TecNM?
Los procesos formativos en educación superior tecnológica.	¿Cómo es la educación superior tecnológica en México? ¿Cuáles son las competencias profesionales que debe tener un egresado del TecNM?.
La socioformación para la sociedad del conocimiento.	¿Cuáles son las líneas metodológicas y pedagógicas desde la socioformación? ¿Qué tanto la socioformación para la sociedad del conocimiento contribuye en los procesos formativos, trabajo colaborativo, contexto de la metacognición, gestión del currículo y el diseño curricular?
La planeación didáctica para la educación superior tecnológica desde la socioformación.	¿Qué propone la socioformación sobre la planeación didáctica? ¿Cuáles son las mejores estrategias para que se gestione el talento?

Fuente: Adaptado del Centro Universitario CIFE

Criterios de Selección de los Documentos

El AD de este estudio siguió las siguientes fases:

1. Búsqueda de fuentes documentales, mediante Google Académico, Scielo, Redalyc y Latindex usando palabras claves “planeación didáctica”, “proyectos formativos”, “socioformación” y “sociedad

del conocimiento", con palabras complementarias como "competencias docentes", "secuencias didácticas" y "tendencias educativas", sin restricción respecto a los autores, la fecha, lugar o idioma.

2. Selección de fuentes pertinentes, fuentes primarias y secundarias mediante criterios: los artículos, debían tener autor, título, revista y número DOI, ISSN o ISBN.

3. Análisis de la información encontrada y establecimiento de relaciones con las concepciones de PD desde diferentes enfoques.

4. Se seleccionaron solamente artículos de revistas indexadas, algunos libros de editoriales reconocidas, centros de investigación o universidades.

5. Los documentos debían estar dentro del periodo 2015-2020, aunque se usaron algunos necesariamente de años anteriores.

6. Los documentos debían abordar algún elemento de las categorías establecidas.

7. Revisión y mejora del estudio con apoyo de un experto en PD con enfoque socioformativo.

8. Documentos Analizados

La tabla 2 muestra una síntesis cuantitativa de documentos seleccionados para el AD de este artículo y que cumplen con los criterios establecidos en las cuatro categorías elegidas. También documentos que se eligieron como complemento y darle contexto al análisis.

Tabla 2. *Documentos Analizados en el Estudio*

Documentos	Sobre el tema	Contextualización o complemento	Latinoamericanos	Otras regiones
Artículos teóricos	2	1	3	0
Artículos empíricos	15	5	15	5
Libros	10	4	14	0
Manuales	3	2	3	2

Fuente: Adaptado del Centro Universitario CIFE.

3. RESULTADOS

Concepto de planeación didáctica

Se analizó el concepto de PD considerando los recientes desarrollos a partir de la sociedad del conocimiento, para aclararlo y poder dar respuesta a la pregunta sobre qué se entiende por PD desde las diferentes perspectivas que existen. La PD permite al docente una interacción formativa con los alumnos, actúa como un medio de conexión entre la enseñanza y el aprendizaje, además de ser flexible de acuerdo con el contexto en que se presente con el propósito de promover las competencias en cada uno de los estudiantes. A través del tiempo ha sufrido cambios de a acuerdo con los diseños curriculares, las instituciones de educación superior han emprendido importantes procesos de cambio de sus modelos educativos, incorporando innovaciones surgidas de los avances de los distintos campos de conocimiento con el propósito de lograr mayor pertinencia y calidad en su funcionamiento (González Barajas et al., 2010).

La tabla 3 muestra diversas definiciones de la PD en algunos ambientes educativos con la intención de analizar lo que algunos autores toman en cuenta y que han definido de acuerdo a su experiencia.

Tabla 3. Definiciones de Planeación Didáctica

REFERENCIA	DEFINICIÓN DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA
Tejeda (2009)	La PD es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos dentro del tiempo del plan de estudios.
Díaz Barriga (2013)	La planeación es una actividad fundamental en la tarea educativa, permite al docente establecer una serie de estrategias de aprendizaje que pueden orientar el trabajo de sus alumnos.

Islas Salinas et al., (2014)	La PD es una herramienta que el docente puede utilizar para que las acciones educadoras que se dan en ambientes de aprendizaje sean efectivas, al planear las estrategias, técnicas y recursos que van a apoyarlo en el aula para lograr los objetivos, habilidades y competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes, conseguirá un alto sentimiento de autoeficacia.
Melitón García & Valencia Martínez (2014)	La PD es un mecanismo de orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, vista como un instrumento que permite introducir en las diferentes formas actividades que posibiliten una mejora de actuación en las aulas como resultado de un conocimiento y dominio amplio de los contenidos o temas de la malla curricular.
Ascencio (2016)	La PD implica organizar un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón para enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones que el estudiante enfrentará en su vida profesional o cotidiana y en el caso del profesor, a su práctica docente.
Tobón et al., (2016)	En la metodología de planeación de los procesos de aprendizaje y evaluación mediante secuencias didácticas, se ha articulado la estrategia de proyectos formativos del enfoque socioformativo de las competencias con la perspectiva constructivista, dentro de la cual se han retomado la teoría de la asimilación y la retención de carácter significativo y la propuesta de enseñanza problémica.
Sandoval Esquivel (2017)	La planeación argumentada es una producción académica que organiza las estrategias de trabajo y las formas de evaluación considerando las intenciones pedagógicas, los contenidos seleccionados, los recursos didácticos, las variantes, tiempos establecidos y el propósito a alcanzar en todo el proceso de la planificación.
Brito-Lara et al., (2019)	La PD es una tarea inherente al trabajo profesional docente que permite organizar y vincular cronológica, espacial, pedagógica y técnicamente, las actividades y recursos necesarios para lograr los aprendizajes previstos.

Fuente: Elaboración propia con base en los artículos referenciados en la tabla.

Las ideas revisadas sobre la definición de PD, tienen la misma intencionalidad que es el de planear procesos de acuerdo a ciertas metas, utilizando elementos que las hacen comunes a todas como son los siguientes: plan de trabajo, procesos de enseñanza aprendizaje, adquisición de habilidades, actitudes de los alumnos, tiempo, organización, estrategias, recursos didácticos, competencias, ambientes de aprendizaje entre otros, se utilizan diferentes instrumentos diseñados de acuerdo al curriculum y análisis anticipados del contexto en que se va a aplicar. Coinciden en considerarla un instrumento o herramienta interna de gran valor para los docentes, con características fundamentales como plasmar en ellas objetivos, competencias, criterios de una asignatura en un marco educativo específico, del proceso de enseñanza aprendizaje, así como para la gestión educativa a nivel superior, dando importancia a la capacitación del docente en cuanto al tema de competencias y estrategias didácticas para la mejor elaboración de la PD (Mansilla Sepúlveda & Beltrán Véliz, 2013).

En la revisión se encontraron distintas maneras de instrumentar la PD, algunas siguiendo el enfoque constructivista, otras por competencias pero no desde el pensamiento complejo, otras realizando una combinación de ambas, solamente una está enfocada bajo la socioformación, en donde al docente se le considera un profesional de la mediación y dinamización del aprendizaje y al alumno como un sujeto creativo de su formación integral y aprendizaje de las competencias (Prieto et al., 2016), concepto que va muy acorde a las necesidades que hoy en día tiene la educación superior tecnológica en México, que ha venido cambiando las estrategias de planear el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a los cambios de paradigmas educativos, desde el conductismo, cognitivismo y constructivismo, siendo estos todavía válidos (Ulate Sánchez, 2011).

¿Cómo realiza la PD el TecNM? Desde el año 2009 se realiza la PD bajo el enfoque de competencias, a raíz del cambio de diseño curricular, mediante una instrumentación didáctica (ID) que se considera como un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. La elaboración y definición de la ID implica analizar y organizar los contenidos educativos, determinar propósitos, intenciones y objetivos educativos a lograr, establecer y secuenciar actividades que

hagan posible el logro de los objetivos establecidas, coordinar dichas actividades en el tiempo y el espacio, establecer un plan de acción completo y tener claros los fundamentos educativos que orientarán todo el proceso (DGEST, 2009).

Las estrategias didácticas son definidas por el TecNM como conjuntos integrados de actividades diseñadas por el profesor, las cuales se ajustan a un concepto de aprendizaje, a los objetivos, los contenidos educativos y al contexto en que se realizan. El docente diseña organiza, coordina y realiza las actividades de aprendizaje para propiciar en el estudiante la formación y desarrollo de las competencias genéricas y específicas, estableciendo las condiciones para que el alumno lleve a cabo una actividad física y mental constructivista (SNIT, 2012).

Los procesos formativos en educación superior tecnológica

¿Cómo es la educación superior tecnológica en México? La educación superior ha venido transformándose desde hace tres décadas, no solo en este país, sino en la mayoría de los países; se ha apostado por realizar reformas y extender sus sistemas de educación superior en respuesta a la economía mundial. La formación de la educación superior tecnológica hasta los años ochenta fue puntualmente dirigida al trabajo industrial principalmente, orientada a los puestos ocupacionales que se planteaban en las empresas. Los avances tecnológicos y el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS), transforman la división del trabajo y coadyuva a la desaparición gradual del trabajo basado en las habilidades y aptitudes manuales dando paso al surgimiento de perfiles profesionales integrales y versátiles, que permiten contar con profesionistas dispuestos al trabajo en equipo, la interacción social y la comunicación de ideas (Ruiz-Larraguivel, 2011).

Los institutos tecnológicos han estado a la vanguardia de las tendencias mundiales, lo que permite transformar sus diseños curriculares, contribuir en la calidad y pertinencia en sus planes de estudio facilitando la inserción laboral de sus egresados. Uno de los proyectos que influyó en la transformación de estos diseños ha sido la declaración de Bolonia cuyo objetivo fue sintonizar las estructuras educativas para tener un sistema de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo a través de líneas de acción que abogó por la creación para 2010 de un espacio europeo, atractivo para los estudiantes y académicos europeos al igual que para otros continentes (Alonso-Sáez & Arandia-Loroño, 2017). La versión latinoamericana que se conoce como Alfa-Tuning tiene como área de acción las Instituciones de Educación Superior de toda Latinoamérica. Entrando el nuevo milenio varias universidades aceptaron el reto y elaboraron el proyecto Tuning-Sintonizar las estructuras educativas de Europa, este nuevo proyecto aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos (López-Sidro, 2011; Alguacil de Nicolás & Pañelas Valls, 2009; Rodique Cedillo et al., 2011).

El proyecto Tuning propuso determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina, éstas describen los resultados del aprendizaje, lo que un estudiante sabe o puede hacer, una vez que completó un proceso de aprendizaje. Uno de los aspectos más relevantes de la Declaración de Bolonia es la formación de docentes desde la perspectiva de las competencias profesionales que los estudiantes tienen que adquirir (Corrales, 2007).

El Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST), como respuesta a los desafíos, sobretodo de la exigencia del dominio del conocimiento y sus aplicaciones concibe en el año 2004, un modelo educativo que orienta las acciones a seguir en el proceso educativo, asegurando el cumplimiento de la misión y un anhelo de mejora de vida: El Modelo Educativo para el Siglo XXI, con un proceso central denominado Proceso Educativo con cinco procesos estratégicos (SNEST, 2004).

1. Académico
2. Planeación
3. Administrativo
4. Vinculación y difusión de la cultura
5. Innovación y calidad

En cuanto a la definición del currículo, el sistema asume el compromiso político y social de transformarse y transformar para participar en la creación, en México de un Espacio Común para la educación superior, para sumarse a la sociedad del conocimiento, para ser actor y factor del cambio. Esto lo lleva a buscar un currículo flexible, dinámico y pertinente, que permita incorporar enfoques curriculares que ayudan a la apertura y la integración del sistema de educación superior a las exigencias del mundo

globalizado y necesitado de ciudadanos del mundo con capacidad para gestionar su conocimiento y de colaborar activamente en su desarrollo integral a lo largo de su vida.

El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) en el año 2012 reformula el Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales del SNIT, (MESXXIFDCP), hoy en día Tecnológico Nacional de México (TecNM), que surge como respuesta a las demandas del mundo actual y sus circunstancias globalizadas en lo económico, social, político y cultural. Bajo este contexto la educación se enfrenta a los cambios de la era de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el aceleramiento científico y tecnológico, que está enfocado a la formación y desarrollo de competencias profesionales.

Los procesos formativos y organizativos en el MESXXIFDCP del TecNM, inciden en el ser humano, con el propósito de aportar a la sociedad, un profesionista que participe desplegando sus potencialidades intelectuales, físicas y culturales, que le permitan incidir, de manera ética y significativa, en el desarrollo de la comunidad en la que ejercerá su actividad productiva. Su visión es ser uno de los pilares fundamentales del desarrollo sostenido, sustentable y equitativo de la nación, su misión es ofrecer servicios de educación superior tecnológica de calidad, con cobertura nacional, pertinente y equitativa, que coadyuve a la conformación de una sociedad justa y humana (SNIT, 2012). La tabla 4 presenta las características de ambos modelos educativos del TecNM, el de 2004 y el que desde el 2012 sigue vigente.

Tabla 4. Modelos Educativos del SNIT

Año	Modelo educativo	Características	Enfoque
2004	Modelo Educativo Siglo XXI	Dimensiones: -Filosófica -Académica -Organizacional -Docente como facilitador del aprendizaje -Reflexión y participación -Constructivista -Aprender a aprender -Formación docente centrado en el aprendizaje -Educación centrada en el aprendizaje en situaciones reales -Trabajo colaborativo Sociedad de la información y el conocimiento	-Teorías de la construcción del conocimiento, de la evolución y desarrollo de las formas de inteligencia y del aprendizaje significativo -Constructivista -Aprendizaje significativo -Competencias comunicativas -aprender a ser -aprender a hacer -aprender a aprender -aprender a emprender -aprender a convivir
2012 Vigente	Modelo Educativo Siglo XXI: Formación y Desarrollo en Competencias Profesionales (MESXXIFDCP)	Dimensiones: -Filosófica -Académica -Organizacional Fin esencial: la formación integral del estudiante -Aplicación de conocimientos para resolver situaciones reales -Gestión de información e interacción -Trabajo interdisciplinario y colectivo -Manejo de TICS -Técnicas autodidácticas -Reflexión ética	-Aprendizaje significativo -Competencias profesionales -saber -saber hacer -saber ser -saber convivir

Fuente: Datos tomados de los Modelos Educativos del TecNM

¿Cuáles son las competencias profesionales que debe tener un egresado del TecNM?. En el SNIT, cada plan de estudios está enfocado a desarrollar competencias genéricas y específicas, cuyos componentes son los programas de estudio, los cuales tienen una relación lógica epistemológica entre sí en correspondencia con las competencias establecidas en el perfil profesional. Su diseño es flexible, las asignaturas no tienen ligas entre sí, que las condicionen a una secuencia única, ni están compactadas de manera rígida por semestre.

Al plan de estudios se integran asignaturas de especialidad en módulos interdisciplinarios, contemplando las tendencias tecnológicas emergentes que atienden las necesidades locales, regionales y nacionales. Los programas de estudio incorporan contenidos de carácter, conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y el actitudinal (saber ser), vigentes, pertinentes y oportunos.

Los planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado de todo el sistema son revisados y actualizados de manera periódica, por docentes y directivos capacitados y calificados para valorar la vigencia y pertinencia del diseño curricular. Cada programa educativo en el TecNM cuenta con su propio perfil de egreso, considerándose un conjunto de competencias profesionales que debe desarrollar el estudiante durante el programa de formación (García et al., 2011). Cuidando la calidad en la educación, cada instituto tecnológico tiene la plena libertad de acreditarse ante organismos acreditadores, que coadyuvan a mejorar la calidad de la enseñanza de la ingeniería, siendo revisados los planes de estudio en su pertinencia para beneficiar al egresado y que alcancen mejores herramientas para ejercer su profesión, que logren insertarse más rápidamente en el mercado laboral, que amplíen las probabilidades de desarrollar su propia empresa, contribuir con sus aportaciones profesionales al desarrollo del país, entre otros beneficios.

En el año 2015 surge el Modelo de Educación Dual para el TecNM, con la finalidad de implementar una estrategia curricular que contribuya a la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales de los alumnos, en un ambiente académico-laboral mediante actividades basadas en un plan formativo, desarrollado en coordinación con empresas, organizaciones o dependencias gubernamentales del entorno, propiciando la integración estratégica de los estudiantes al sector productivo (TecNM, 2015).

La socioformación para la sociedad del conocimiento

¿Cuáles son las líneas metodológicas y pedagógicas desde la socioformación? ¿Qué tanto la socioformación para la sociedad del conocimiento contribuye en los procesos formativos, trabajo colaborativo, contexto de la metacognición, gestión del currículo y el diseño curricular? La sociedad demanda cambios en los diseños curriculares y en modelos educativos, con miras a resolver problemas de manera proactiva, asertiva, en donde el hombre se inserte a la sociedad del conocimiento de manera integral y colaborativa (Ascencio Peralta, 2016). La socioformación es la que ha dado respuesta a cómo se debe gestionar el currículo asegurando que los estudiantes aprendan a resolver problemas del contexto, articulando y dinamizando los saberes, ser, hacer, conocer y convivir, de manera colaborativa, formando personas críticas, emprendedoras y creativas que sean capaces de transformar el contexto con interpretación y argumentación, con idoneidad, metacognición y compromiso ético (Tobón, 2008; Prieto et al., 2010; Tobón, 2010; Tobón et al., 2015).

La socioformación consiste en formar personas integrales para la sociedad del conocimiento con un sólido proyecto ético de vida, trabajo colaborativo, emprendimiento y gestión del conocimiento, con las competencias necesarias para identificar, interpretar, argumentar y resolver los problemas de su contexto con una visión global y a través de proyectos interdisciplinarios (Tobón, 2013).

La socioformación tiene cuatro metas claves que son:

1. Formar y consolidar el proyecto ético de vida.
2. Emprendimiento.
3. Desarrollo de competencias para enfrentar los retos del contexto.
4. Trabajo colaborativo.

Para lograr las metas anteriores están los proyectos formativos como una estrategia para formar y evaluar las competencias de los estudiantes, les permite de manera estructurada, planeada, dirigida para resolver problemas del contexto, comunicando las actividades y productos realizados como evidencia.

Algo a tomarse en cuenta es que el docente universitario es un profesionista que no se ha capacitado pedagógicamente para ejercer su práctica docente, las Instituciones de Educación Superior (IES), por lo general, contratan a sus profesores sin contar con una formación docente que les ayude a desempeñarse en dicho quehacer, la práctica docente del profesor universitario representa un contexto de aprendizaje, porque es un escenario del cual pueden surgir recursos de mediación que beneficien la formación docente del profesor (Hurtado et al., 2015).

El docente universitario en la búsqueda de las herramientas, estrategias, instrumentos y técnicas necesarias para que el alumno pueda alcanzar las competencias previstas dentro del programa educativo, se enfrenta ante la disyuntiva de planear de manera tradicional que es como él ha aprendido durante sus estudios profesionales o por competencias que es el enfoque que demanda hoy en día la sociedad del conocimiento. Cuando el estudiante es activo y se involucra en el proceso de aprender y comprender lo que el maestro le enseña a través de las estrategias de aprendizaje, al mismo tiempo va enseñando al docente a aprender cosas para reflexionar mejor su práctica educativa. (Pérez, 2016).

La misión de la educación permite que todas las personas fructifiquen sus talentos y capacidades de creación, con la intención que el mundo sea más vivible y justo para lo cual la educación deberá organizarse en cuatro grandes pilares, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos (Delors, 1994). Desde esa postura, las IES redoblaron sus esfuerzos para obtener mejores resultados mediante la transformación de sus modelos educativos, planes y programas de estudio y diversificación de su oferta educativa.

El nuevo contexto educativo demanda retos dentro de los cuales está el nuevo papel del docente, ir en búsqueda de soluciones que permitan en el alumno su autorrealización y su participación asertiva en la sociedad. Demanda una capacidad para contribuir mediante su capacitación en competencias, a la construcción de las mismas a través de una planeación didáctica acorde con el enfoque socioformativo que asegura un análisis del problema, una construcción de criterios y una planeación de las evidencias, ya que con estos criterios se medían los procesos de aprendizaje y evaluación de los alumnos (Tobón, 2010).

El enfoque socioformativo contempla al talento humano como una alternativa para lograr la sociedad del conocimiento, propone ver al ser humano capaz de resolver problemas con análisis crítico, pensamiento sistémico, argumentación conceptual, con creatividad y metacognición, contribuyendo al desarrollo sustentable y por ende a la calidad de vida de todos y la propia realización (Tobón, 2017).

La planeación didáctica para la educación superior tecnológica desde la socioformación.

¿Qué propone la socioformación sobre la planeación didáctica? ¿Cuáles son las mejores estrategias para que se gestione el talento?

La PD se puede realizar de diferentes maneras de acuerdo con las necesidades teóricas y prácticas que permitirán lograr una meta cognitiva, procedimental y actitudinal tanto al maestro como al alumno. ¿Cuál es el aspecto que hace a una secuencia didáctica idónea para planificar el proceso de enseñanza aprendizaje y que se logre en el alumno el alcance de las competencias? Hablando de idoneidad se remonta la idea a las dos tendencias que han aparecido en los últimos años, una consiste en el énfasis en el aprendizaje y en la persona que aprende, la otra se enfatiza en el desempeño y no en el saber, para no caer en cualesquiera de estas dos tendencias por separado y como menciona Tobón (2008) "(...) y siguiendo el principio dialógico del pensamiento complejo, se propone articular el aprendizaje al desempeño idóneo en el marco del contexto sistémico" (p. 165).

De acuerdo con la Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales de DGEST (2009)

> Las estrategias didácticas son un conjunto de actividades ordenadas y organizadas que dirigen la dinámica escolar; un conjunto de acciones que permiten la diversidad de quehaceres ajustándose permanentemente a los objetivos, los contenidos educativos y al contexto en que se realizan... (p. 24).

¿De quién es la responsabilidad de tener claro cada uno de los elementos de una Instrumentación didáctica? Por una parte, los docentes asumen la responsabilidad capacitándose en competencias y por otro lado los directivos detectando necesidades de una mejora continua, proporcionando los cursos necesarios para esta capacitación.

En el caso de que los alumnos presenten cierta dificultad para integrar los aspectos teóricos y los principios metodológicos de un tema en particular y su aplicación en la práctica, ha llevado a implementar la secuencia didáctica en algunas universidades ya que permite al estudiante ser generador del conocimiento y de estrategias de aprendizaje, capaces de realizar la integración de saberes (saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir) (Araya, 2014).

Se puede evaluar el impacto de la secuencia didáctica cuando se contempla dentro de su planeación una metodología basada en la resolución de problemas reales, por lo que son necesarias estrategias de enseñanza-aprendizaje específicas que aborden las dificultades de cierto tema a tratar. Se sugiere dentro de la secuencia didáctica incluir etapas de la resolución de problemas (Ibáñez & Barrau, 2014). Ciertos estudios de PD en diferentes universidades buscan encontrar la adecuada para promover en el estudiante una formación integral, que contemple los saberes y las habilidades que demanda el campo laboral y la vida, que le permitan desenvolverse como aprendiz autónomo, se toman en cuenta los recursos educativos y tecnológicos incorporando teorías y metodologías derivadas de las ciencias cognitivas (Ascencio Peralta,

2016).

En la literatura se encuentra la crítica de las secuencias didácticas desde el enfoque de competencias, Díaz-Barriga (2013) menciona que en estricto sentido no existe un modelo que responda a esta visión, defiende el punto de que tanto los programas escolares como las secuencias de aprendizaje se construyen con principios que articulan saberes y de disciplinas educativas, deduciendo que tal construcción se debe a la articulación entre didáctica y currículo.

En la tabla 5 se mencionan diferentes puntos de vista de lo que es una secuencia didáctica.

Tabla 5. Puntos de vista de una secuencia didáctica

Tipo de documento	Referencia	Punto de vista
Artículo	González Barajas et al., (2010)	Herramienta pedagógica en la construcción de competencias profesionales del modelo educativo ENFACE permite al estudiante ser generador del conocimiento y de estrategias de aprendizaje capaces de realizar la integración de saberes (saber, saber ser y saber hacer).
Libro	Tobón et al., (2010) Tobón et al., (2016)	Se retoma el principio de que el aprendizaje profundo se logra con base en problemas que generen retos, que ayuden a estructuraciones profundas del saber, como propone la pedagogía problémica; no obstante, los problemas tienen características especiales. Una secuencia didáctica se puede hacer para toda la asignatura o módulo o para cada una de sus partes componentes. Sólo se sugiere que no se elabore para una única clase, sino que articule al menos dos sesiones de aprendizaje con el docente; sin embargo, habrá situaciones en las que sea necesario y conveniente hacer la secuencia didáctica para una sola sesión.
Artículo	Díaz-Barriga (2013)	La construcción de una secuencia tiene como punto de partida una serie de aspectos formales que emanan del plan de estudios, pero particularmente del programa en el que inscribe. Puede ser materia, asignatura, módulo, unidad de aprendizaje o la denominación que el currículo establezca para el trabajo docente.
Artículo	Hernández Ordoñez, et al., (2019)	Elaborar la PD expresa dominio del conocimiento disciplinario, pedagógico y psicológico, así como la actitud ética de la profesión docente y, en general, sus fundamentos filosóficos. No es posible reducir la PD a un desglose mecánico de sus componentes: objetivos, contenidos, situación de enseñanza y de aprendizaje, así como de evaluación (p. 87).

Elaboración propia con referencias mencionadas dentro de la tabla

De acuerdo a Tobón et al., (2010) existen diversas maneras de abordar las secuencias didácticas desde el enfoque de las competencias, hacen mención de haber tenido la experiencia de validar una en diversos niveles educativos en países de Iberoamérica desde la socioformación, misma que se caracteriza por el énfasis en la socioformación integral y el proyecto ético de vida, el resolver problemas situados, el proceso metacognitivo y la evaluación por medio de niveles de dominio (rúbricas).

Tabla 6. Particularidades de los problemas abordados en el enfoque socioformativo de las competencias

Características de los problemas en las secuencias didácticas por competencias		
Enfoque	Pedagogía problémica	Socioformativo
Quién determina el problema	El docente, generalmente.	El docente y los estudiantes en forma colaborativa.
Naturaleza del problema	Sirve cualquier problema que lleve a un mayor conocimiento que implique análisis, contrastación, etcétera.	Del contexto (social, laboral-profesional, ambiental-ecológico).
Finalidad en el abordaje del problema	Construir conocimiento, formar actitudes y valores.	Realizar un proyecto para actuar en el contexto, servir para la formación de las competencias.

Fuente: Tobón et al., (2010).

Las características de una PD bajo el enfoque socioformativo en una sociedad del conocimiento, de acuerdo a Tobón (2013) son:

1. Resolución de problemas.
2. Metacognición.
3. Trabajo colaborativo.
4. Gestión del conocimiento.
5. Proyecto ético de vida.

4. DISCUSIÓN

Diversos estudios realizados en planteles educativos en México, hablan sobre la manera en que se realizan las planeaciones didácticas de acuerdo a las necesidades de cada institución o a sus modelos educativos. Nenninger et al., (2014) realizaron un estudio similar en dos de las universidades públicas más importantes de Sonora, México, la Universidad de Sonora (UNISON) y el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).

El enfoque de este estudio es el de enseñanza cognitivo-constructivista y de formación integral (EC-CFI), que se expresa en la tabla 7.

Tabla 7. Estudio realizado en la UNISON e ITSON

Lugar	Docentes	Objetivo 1	Resultado 1	Objetivo 2	Resultado 2
UNISON E ITSON	250	Establecer el grado en que los docentes realizan de actividades acordes al EC-CFI	Los docentes realizan frecuentemente actividades con EC-CFI, considerando diferentes fuentes del currículo como las necesidades sociales, plan de estudio y nivel de conocimiento de los estudiantes. Tomaron en cuenta las necesidades de aprendizaje y de desarrollo cognitivo de los estudiantes.	Relaciones entre EC-CFI y variables sociodemográficas académicas según el tipo de carrera docente	Se identificaron relaciones significativas entre EC-CFI de los docentes y las variables género, tipo de contrato, capacitación en temas de educación y tiempo dedicado a la investigación
Conclusiones: Lo anterior implica que la práctica de actividades propias del EC-CFI es irregular en los docentes y están afectadas por variables personales, académicas y laborales. Los docentes realizan con mayor frecuencia actividades de planeación con enfoque cognitivo constructivista en comparación con las actividades que realizan para facilitar que los estudiantes aprendan a estructurar el conocimiento y aprendan a aprender.					

Fuente: Nenninger et al., (2014)

Ascencio (2016) realizó un estudio descriptivo de corte cualitativo, en la Universidad Latinoamericana (ULA), campus Cuernavaca, Morelos, se revisaron y analizaron 20 ejemplos de formatos de PD de los cuatro últimos ciclos escolares (2014- 1 a 2015-2), analizaron las variantes de información y la forma de llenado de los formatos de PD, en la tabla 8 se muestra el análisis.

Tabla 8. Estudio realizado en la ULA

Lugar	Propósitos	Conclusiones
ULA	Definir rubros de información indispensables en PD como guía para docentes y estudiantes. Detectar errores de captura de información, estrategias didácticas y recursos. Hacer una propuesta de formato mejorada acorde a su modelo educativo y habilidades de su planta docente.	La PD es el instrumento idóneo para cumplir con la intencionalidad, objetivos, métodos y criterios de una asignatura. La PD es un instrumento de gran valor para los docentes, así como para la gestión de la educación superior. Contribuye a una docencia de calidad, de manera que el eje principal sea el aprendizaje y no la enseñanza. La PD juega un papel importante en el desarrollo de una docencia de calidad.

Fuente: Ascencio Peralta (2016)

Melitón García & Valencia Martínez (2014) realizaron una investigación en la Escuela Normal de Atlacomulco (ENA) y hablan sobre los retos que tiene que enfrentar un docente en búsqueda de realizar una PD que le permita el logro de una práctica eficiente en beneficio del aprendizaje de sus alumnos. Se tomaron dos aspectos en cuenta, se muestran en la tabla 9.

Tabla 9. Estudio realizado en la ENA

Lugar	Propósito	Enfoque	Aspectos	Resultados
ENA	Develar los múltiples usos y significados de la PD en el ámbito de la práctica.	Constructivista-interpretativa	1. Formación del docente 2. Actualización y Superación .	Propuesta pedagógica de planes semestrales y sesiones semanales con revisión de asesores académicos. No existe evidencia que muestren en qué condiciones, cómo y para qué se realiza la PD.
Conclusiones: Falta de interés por cumplir el proceso didáctico de la planeación, como una estrategia de prevención de lo que tiene que hacerse para evitar la improvisación, ignorando acuerdos establecidos a nivel institucional de la academia.				

Fuente: Melitón García & Valencia Martínez (2014)

No quedan claros en el AD los elementos adecuados que debe contener una planeación, algunos consideran que si el aprendizaje es un cambio de la conducta, la organización de los elementos de la PD es en función de esta idea, siendo entonces el punto medular la realización técnica y precisa de los objetivos conductuales, ya que deben mostrar con claridad el cambio de conducta que se quiere conseguir (Tejeda, 2009).

A partir del AD llevado a cabo, la primera conclusión es que las estrategias de aprendizaje diseñadas en una PD se han transformado en los últimos años desde los cambios de diseños curriculares con la finalidad de contribuir en la implementación y desarrollo de las competencias de los estudiantes, sin embargo para conseguir que cumplan con este fin, se tiene que clarificar el concepto de la socioformación para poder diseñar una PD que contribuya a formar personas para la sociedad del conocimiento, capaces de resolver problemas del contexto, con emprendimiento, trabajo colaborativo, gestión del conocimiento, metacognición, con un proyecto ético de vida, una sociedad cambiante como la que se vive hoy no debe perder de vista lo que el ser humano necesita para vivir dignamente, actividades que lo lleven a crear, servir, dar y emprender con un alto sentido de respeto hacia la humanidad (Tobón, 2017).

Una segunda conclusión es que hay un vacío en la aplicación de la socioformación entre la PD del TecNM y sus diseños curriculares los cuales contemplan la implementación de las competencias, su modelo educativo tiene un enfoque integral y humanista asegurando que sus estudiantes egresen aptos para contribuir en la construcción de la sociedad del conocimiento, contempla la empleabilidad, el trabajo colaborativo, un proyecto ético de vida, sus planes educativos concluyen con un proyecto integrador y cuentan con un modelo dual, diseñado para facilitar la inserción laboral de sus egresados, entre otras metas.

Se sugiere hacer una revisión de sus procesos formativos para conjuntar los elementos que lo conforman, para que las competencias profesionales con que egresan sean enriquecidas bajo el enfoque socioformativo, que contempla dentro de las característica que lo conforman (Tobón, 2017).

Una tercera conclusión es que la secuencia didáctica bajo el enfoque socioformativo tiene particularidades que la hacen distinguir de cualquier otra PD, retoma el principio de que el aprendizaje se logra con base en problemas, mismos que son tratados de manera especial, poniendo énfasis en la colaboración del docente y estudiantes, generando retos, superándolos de manera asertiva (Tobón et al., 2010). De la misma manera la práctica docente a nivel superior deberá contemplar dentro de su planeación del proceso enseñanza aprendizaje, actividades que lleven a formar ciudadanos responsables, críticos, asertivos y participativos, además de buenos profesionistas, en el contexto de la sociedad del conocimiento (Reparaz et al., 2015).

Finalmente no hay acuerdos entre los autores que estudian las competencias con el enfoque socioformativo, sobre la estandarización de las secuencias didácticas socioformativas para una mejora educativa en el grado superior en Latinoamérica, como hace mención Díaz-Barriga (2013): “Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación, no se ha logrado plantear estrategias de participación apropiadas que involucren significativamente a los actores del cambio y les permitan transformar creencias y prácticas educativas” (p. 1).

Se sugiere realizar nuevos estudios en el área de la socioformación con docentes de las diferentes universidades e Institutos Tecnológicos de Educación Superior poniendo énfasis en realizar una observación y vigilar de manera coordinada si se están aplicando verdaderamente las competencias con un enfoque socioformativo dentro del aula. Un estudio científico colaborativo en donde los resultados más que señalar sirvan para ver la realidad en la aplicación de una secuencia didáctica acorde al contexto en donde se aplique.

CONFLICT OF INTEREST

No potential conflict of interest is reported by the author(s).

FUNDING

There is no financial assistance in studies from external parties.

ACKNOWLEDGEMENTS

N/A

REFERENCIAS

Alguacil de Nicolás, M., & Pañelas Valls, M. (2009). Nuevos escenarios Educativos en la formación de los Maestros de acuerdo con la Declaración de Bolonia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 257–266. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321027

Alonzo Rivera, L. D., Valencia Gutiérrez, Marvel del Vargas Contreras, J. A., & Bolivar Fernández, N. del J. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en el aula, con enfoque socioformativo. *Revista Boletín Redipe, 4*(9), 77-85. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/341

Alonso-Sáez, Israel, & Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación superior, 8*(23), 199-213. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256

Araya-Ramírez, Jéssica (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación, 38*(1), 69-84. https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14378

Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (6ta edició). Venezuela: Episteme. https://bit.ly/3iLYKyh

Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *14.3*(2016). https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.006

Barrera, C. T., Farías, E. B., & Ramos, E. S. B. (2012). Gestión del conocimiento para promover la productividad académica\nde los institutos tecnológicos\nen la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica Sinéctica*. *(38)*1, 1-15 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99824765002

Brito-Lara, M., López-Loya, J., & Parra-Acosta, H. (2019). Didactic planning in the secondary education: An advancement towards social formation. *Magis*, *11*(23), 55–74. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes

Corrales, Salvador (2007). La Misión de la Universidad en el Siglo XXI. *Razón y Palabra*, (57). https://bit.ly/3jI2QI2

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *La educacion encierra un tesoro*(págs. 91-103). México: El correo de la UNESCO. https://bit.ly/3ej2XpE

Díaz Barriga, Ángel (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17*(3), 11-33. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA. (2009). *Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionale*s. México: Subsecretaría de Educación Superior https://bit.ly/3ej7Gr8

Dulzaides Iglesias, M. E., & Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED, 12*(2), 1. https://bit.ly/3flkm2m

García, J., López, J., López, N., & Aguilar, A. (2011). Gestión curricular por competencias en la educación superior. https://bit.ly/2W6feHK.

González Barajas, M., Kaplan Navarro, J., Reyes Osua, G., & Reyes Osua, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Universidades, (46)*, 27-33. https://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf

Hernández-López, A. M., Luna-Nemecio, J., & Atayde-Manríquez, K. X. (2020). Cultura de Género en las Universidades en el marco de la socioformación y el desarrollo social sostenible: Análisis Documental. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global, 1*(1), 32-44. https://doi.org/10.46652/pacha.v1i1.8

Hernández Ordóñez, R., Camacho Guerrero, A., & Espinosa Alarcón, P. (2019). Calidad de la planeación didáctica realizada por el profesional de la salud con actividad docente. *Investigación en educación médica, 8*(30), 85-94. https://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1899

Hurtado Espinoza, A., Serna Antelo, M., & Madueño Serrano, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *19*(2), 215-224. http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART13.pdf

Ibáñez Plana, M., & Barrau, J. (2014). El balance energético en escenarios reales. Propuesta didáctica en la formación inicial de maestros. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 11*(2), 216-230. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92030461007

Islas Salinas, P., Trevizo Nevárez, M. O., & Heiras Torres, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 5*(9), 43-50. https://bit.ly/3iQjGUQ

López-Sidro López, Á. (2011). Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, *4*, 23–44. http://www.eumed.net/rev/rejie/04/alsl.pdf

Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Mount Dora (USA)/ Quito (Ecuador): Kresearch/Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. Doi: https://doi.org/10.35766/dss20

Mansilla Sepúlveda, J., & Beltrán Véliz, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos, XXXV*(139),25-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611012

Melitón García, I., & Valencia Martínez, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 15–24. https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.01.im

Nenninger, E. H. E., Olivarría, C. G. A., & Cuervo, A. A. V. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Education Policy Analysis Archives*, *22*. https://doi.org/10.14507/epaa.v22n17.2014

Pereda-Ramos, J. (2018). El Proceso de Planeación Didáctica en la Educación Superior Desde la Socioformación. En J. M. Vázquez-Antonio (Coordinador), *Reflexiones sobre la evaluación socioformativa*. México: Centro Universitario CIFE. https://bit.ly/2BXRGOj.

Prieto, J. H. P., Sergio, P. D., & Tobón, T. (2010). *Tobón, Pimienta y García (2010). Secuencias didácticas aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson-Prentice Hall.

Reparaz Abaitua, C., Arbués Radigales, E., Naval Durán, C., & Ugarte Artal, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: Sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española De Pedagogía, 73*(260), 23-51. www.jstor.org/stable/24711238

Rodríguez, O., & Luna-Nemecio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. Revista da abem. Associaçap brasileira de edicaçao musical, 27(43), 132-149. https://cutt.ly/yybM5EI

Rosique Cedillo, G., & Rosique, J. (2011). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en instituciones de educación superior en España. *Espacios Públicos, 14*(30),231-245. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67618934015

Ruiz-Larraguivel, E. (2011). La educación superior tecnológica en México: Historia, situación actual y perspectivas. Revista iberoamericana de educación superior, 2(3), 35-52. https://bit.ly/3fjn2xp.

Sandoval Esquivel, Y. L. (2017). Elementos Curriculares De La Planeación Didáctica Argumentada Para La Generación De Aprendizajes. *Educando Para Educar*, *17*(32), 61–72. http://beceneslp.edu.mx/ojs/index.php/EPE/article/view/10/10

Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica - SNEST. (2004). *Modelo Educativo para el Siglo XXI*. (S. A. de C. V. Editores e Impresoras Foc, Ed.) (primera). Cd de México. https://bit.ly/2OatKdb

Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos - SNIT. (2012). *MODELO EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales*. México: Sferacreativa. https://bit.ly/3fdktNc

Tecnológico Nacional de México - TecNM. (2015). Modelo de educación dual tecnológico nacional de México.

Tejeda, A., & Eréndira, M. (2009). La Planeación Didáctica. México. https://bit.ly/2BZs03J

Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias. Sergio Tobón.pdf. https://bit.ly/323mgR8

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *32*(2), 90–95. https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf

Tobón, S. (2013). Transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. México: Instituto CIFE. https://bit.ly/3fiXf8u

Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. https://issuu.com/cife/docs/diccionario_conceptos_basicos

Tobón, Sergio, G., L.s, Salvador Nambo, J., & Vazquez Antonio, J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradígma, 36*(1), 7-29. https://bit.ly/326NEOi

Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2016). *Secuencias Didácticas y socioformación* Ciudad de México, México, México: Pearson http://biblio.upmx.mx/library/index.php/319939

Ulate Sánchez, R. (2011). Enfoques en los modelos educativos, planes de estudio y su correspondencia con la planeación didáctica (diseño instruccional) en la educación a distancia. *Calidad En La Educación Superior*, *2*(2), 168–192. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580803

Vera Guadrón, L., Gómez Silva, M. L., Acosta B., Y., & Perozo Piñero, L. (2012). La docencia en el marco de la responsabilidad social universitaria. *Opción, 28*(68), 257-272. https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6574

AUTHOR

Gabriela-Aída Flores-Becerra. Doctorante en Socioformación y Sociedad del Conocimiento en el Centro Universitario CIFE. Docente del Departamento de Sistemas y Computación del TecNM Instituto Tecnológico de Matamoros, México.


Journal of Education and Culture
Revista de Educación y Cultura
Revista de Educação e Cultura

Education Section | Peer Reviewed |
ISSN | Vol. 1, No. 1, 2020. pp 35-43
Quito, Ecuador
Submitted: 16 May 2020
Accepted: 18 July 2020
Published: 30 July 2020

Pertinencia de los programas de formación para la actualización docente en el marco de la socioformación y el desarrollo social sostenible

Relevance of training programs for teachers updating in the framework of socio-formation and sustainable social development

José Rosendo Alvarado Vázquez
Centro de Actualización del Magisterio - México
Mazatlán, México
josserro@hotmail.com

Josemanuel Luna-Nemecio
Centro Universitario CIFE - México
Cuernavaca, México
josmaluna2@gmail.com

RESUMEN

El propósito del presente artículo es realizar un análisis documental a partir de una reflexión conceptual de evaluación desde la socioformación, donde las rúbricas permiten evaluar el desempeño, e identificar el impacto que tienes los cursos presenciales con sus respectivas características en los formadores activos. Para la metodología se tuvieron en cuenta las categorías, y subcategorías que se emplearon para eficientizar la información puesta en la cartografía conceptual al estudiar un concepto o teoría a partir de documentos. Respecto a los resultados, existe una distancia entre los cursos que se imparten a los docentes y la forma de llevarlos a su práctica docente, además de ausencia y pertinencia en temas sustanciales sobre el desarrollo sostenible Se concluye que aun cuando a los formadores de docentes activos se les ofrece un programa de capacitación, se siguen reproduciendo contenidos programáticos desde su óptica, de lo que a su juicio el estudiante deberá aprender.

Palabras clave: cursos presenciales; evaluación; formador; formador de formadores; impacto de cursos; instrumentos de evaluación.

ABSTRACT

The purpose of this article is to carry out a documentary analysis from a conceptual reflection of the evaluation from the socioformation, where the rubrics allow to evaluate the performance and to identify the impact that the face-to-face courses with their respective characteristics have on active trainers. For the methodology, the categories and subcategories that were used to make the information put into the conceptual cartography efficient when studying a concept or theory from documents were taken into account. Regarding the results, there is a distance between the courses that are taught to teachers and the way to take them to their teaching practice, in addition to the absence and relevance of substantial topics on sustainable development. Conclusions: Even when active teacher educators offer them a training program, programmatic content continues to be reproduced from their perspective, from which, in their opinion, the student must learn.

Keywords: assessment instruments; evaluation; impact of courses; on-site courses; trainer; trainer of trainers

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda los saberes del formador actúan en el campo de las intervenciones más demandadas de los actuales contextos sociales, culturales y educativos (Fernández & Fernández, 2016). Sin embargo, parte de esos saberes obedece a los cursos de formación, capacitación y actualización ofrecidos a los docentes a través de la Secretaria de Educación Pública del Estado de Sinaloa (México) apoyados con un realismo mágico (Insúa, 1999) en sus diferentes talleres a los que asisten esos formadores a pesar de distintas adversidades, familiares, laborables y económicas.

Desde una perspectiva social, el saber del formador se concreta y se inserta dentro de un contexto socio-histórico-cultural-político (Vallian & Mancebo, 2001), adoptando las concepciones teóricas que tienen incidencia sobre la modalidad de formar y capacitar promoviendo el cambio y la innovación personal e institucional. En términos de Vaillant & Mancebo (2001) "la educación ha comenzado a ser considerada como la variable fundamental para definir el futuro de una sociedad sustentada en el conocimiento" (p. 5). Desde una perspectiva cultural el saber del formador obedece a docentes ya formados y capacitados, que requieren de la aplicación de estrategias diferenciadas de la formación de personas en un ciclo escolar o en iniciación formativa. Según Fernández (2010) la formación ha de preparar para saber hacer en los nuevos escenarios.

En términos pedagógicos, el formador se somete a cursos y programas que se les quiere imponer cargados de manera teórica y metodológica, dejando de lado la capacidad de los docentes para diseñar sus propios cursos; a esto se le añade la educación en línea (Adell, 1997), la cual es considerada de menor calidad que la presencial (Adell, 1998) ya que en estos cursos no se permite interactuar con el instructor, pues, según Arredondo (2006), aún prevalece la idea de recibir "la receta" para dar clases. Por otro lado, la formación que reciben los estudiantes en las escuelas formadoras de docentes y del trabajo que los formadores hacen en estas instituciones, es un terreno donde se norma la enseñanza para los futuros docentes, desde las diferentes perspectivas y corrientes pedagógicas mostrando como acuerdo que la educación tiene que ser situacional (Rodriguez, 2006). Lo anterior es imprescindible para conocer, discutir y comprender la responsabilidad institucional que se le ha conferido a quienes llevan el control en la enseñanza, la elaboración de cursos, capacitación con talleres y diplomados a este tipo de instituciones educativas junto con la Secretaria de Educación Pública, los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), los Centros de Maestros, y la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES).

Sea cual sea el espacio en el que se generen experiencias en la formación de los docentes, ésta debe desarrollarse en un marco de saberes, experiencias, intercambio de opiniones, elaboración de propuestas concretas acordes a su necesidades contextuales reales y adquisición de conocimientos independientemente de la institución que otorgue esa capacitación. Se necesita una buena explicación para puntualizar los procesos y organizar de manera apropiada las oportunidades para aprender de los cursos de formación docente a los que asiste. En este sentido, la evidencia proporcionada tanto por la neurociencia respecto al funcionamiento del cerebro (García-Anacleto & Salvador-Cruz, 2017), así como como por el trabajo de psicólogos y pedagogos indica que el aprendizaje es el resultado de construcciones conceptuales referidas a los objetos del conocimiento.

En dicha construcción y frente a los desafíos de nuevo conocimiento suscitados por las acciones de enseñanza las personas ponen en juego sus esquemas de interpretación, sobre todo, al momento de querer relacionarlos con los ejes y objetivos del desarrollo social sostenible (Luna-Nemecio, 2020). Estos esquemas de interpretación están conformados por conocimientos, ideas y creencias que anteceden a los nuevos conocimientos (Díaz et al., 2010). Se habla, por ejemplo, del rol que tienen las ideas que se forman los niños sobre conceptos matemáticos y científicos que afectan su interpretación del conocimiento elaborado entregado por los maestros. Algo similar ocurre con respecto a posturas y creencias sobre cómo deben conducirse los docentes formadores en activo y el impacto que tienen los cursos en los docentes al culminar la capacitación (Mancebo & Vaillant, 2002)

Para los docentes formadores activos es fundamental generar ideas y creencias con base en conocimientos científicos sustentados con cursos de formación y actualización (Mancebo & Vaillant, 2002) esperando reestructurar su proceso formativo, cargado con múltiples aristas; entre ellas, su proceder ante la currícula educativa nacional, su concepción de ser docente, su formación académica profesional, y la reflexión sobre la forma de asumir el papel como docente de educación superior a nivel posgrado (Miranda, 2007). Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor (OCDE, 2005). Los estudios a nivel maestría o doctorado no garantizan que los formadores conozcan profundamente los campos de la ciencia y puedan organizarlos para que sus estudiantes aprendan, tampoco se garantiza que los formadores de docentes tengan el conocimiento

suficiente como para estar impartiendo clase en ese tipo de instituciones formadoras, tampoco garantizan la solución de la problemática educacional de estudios avanzados en las universidades (Manzo et al., 2006).

Antes de comenzar sus estudios, los futuros maestros tienen interiorizados conceptos y creencias sobre el rol docente que aprendieron durante los años de su propia escolaridad (Lortie, 1975). Los programas de formación docente generalmente no cambian esta visión porque no se dirigen a enfrentar estos esquemas interpretativos ni ayudan a los nuevos docentes a reconfigurar sus percepciones previas, sobre todo, aquellas que tiene que ver con el desarrollo social sostenible (Vázquez-Ayala, 2020). Algunos formadores de docentes, conscientes de esta situación, desdoblan el conocimiento científico por los cursos como aprendizaje personal y como contenido de aprendizaje de otros, para investigar los descubrimientos, ser críticos y motivar a sus estudiantes por el interés científico. ¿Cómo lograr ese conocimiento? ¿Cómo responder a las necesidades concretas del sujeto en su formación cuando es un docente activo? ¿Acaso se requiere de inserciones y adecuaciones curriculares contextualizadas de cursos cargados de referencias a un sujeto o grupo de sujetos en específico?

Si el profesor activo debe ser un investigador en lo que se quiere formar, si debe contar con posibilidades de investigar sobre la práctica que ejerce, entonces su orientación, el proceso y la evaluación de lo que se hace debe ser acorde con lo que dice y hace frente al grupo, existiendo un tensor entre teoría y práctica (Marcelo, 2008). El desarrollo de estas habilidades debe ser una constante en el formador, debe cuestionar la realidad, analizar, plantear preguntas, hipótesis, dar seguimiento a los estudios, con el fin de responder a las expectativas que la sociedad ha formulado, a partir de una realidad más compleja y globalizada y desde una perspectiva crítica y comunitaria (Luna-Nemecio, 2019). Esto conlleva a la redefinición sobre la formación y el proceso de aprender de los docentes formadores con enfoques educativos que merecen atención para enseñar nuevos procesos de cambio emergidos en el siglo XXI (Chapato, 2014).

El presente estudio se basa en el análisis documental para plantear la necesidad de explorar el impacto que tienen los cursos para los formadores de docentes que le ofrece tanto las instituciones formadoras de docentes como la Secretaria de Educación Pública del Estado de Sinaloa en sus diferentes talleres a los que asiste. Posteriormente mediante este estudio documental se explora lo que han hecho los docentes en su práctica, o bien lo que reciben de estos cursos los docentes en su quehacer cotidiano dentro de su contexto educativo. Permitiendo revalorizar, redimensionar y reflexionar sobre cómo se enseña y cómo se aprende, apoyándose en la socioformación cuyo enfoque está centrado en formar para la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible, esperando favorecer en la sensibilización a estos temas y en la resolución de problemas contextuales en los formadores.

El estudio explora el impacto que tienen los cursos en la formación de docentes activos al apropiarse, al crear, al adaptar y aplicar el conocimiento para resolver estos problemas con colaboración, solidaridad desde un enfoque local, pero con visión global, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación. Desde el pensamiento crítico, la socioformación abona como alternativa latinoamericana a la transformación de los procesos formativos; o lo que es igual, el cambio paradigmático en la concepción de la educación por objetivos y contenidos a una educación por competencias cuyo énfasis se hace en la contextualización de los problemas, germinando a partir de la práctica misma, desde el accionar en situación, donde los actores sociales responsables del hecho formativo se encuentran ante la compleja realidad de educar acordes a los retos y necesidades de la sociedad contemporánea; como, por ejemplo, aquellos que evidencia el desarrollo social sostenible (Aliaga-Pacora & Luna-Nemecio, 2020). El proceso de cambio que implica la socioformación hunde sus raíces en analizar el concepto del proceso enseñanza-aprendizaje y el enfoque de socioformación y la vinculación social de la universidad con los requerimientos de nuestro tiempo, como respuesta a los cambios actuales de nuestra sociedad para formar de manera integral a los profesionales.

La sociedad y el mundo en general se encuentra presionado por diversos problemas que se están presentando en ecosistemas productos de contaminación, sobrexplotación de recursos naturales, y la pérdida de la biodiversidad, ante problema se está buscando que sea la educación el motor de cambio desde la formación en los docentes para que sean ellos de manera personal quien asuma con responsabilidad este desafío, profesionalmente que sean los transmisores del cuidado del ambiente quien a corto, mediano y largo plazo se haga consciente de la gravedad del problema, a través de cursos sobre desarrollo sostenible con comunidades de aprendizaje e intervenciones didácticas en diversas áreas del conocimiento (Luna-Conejo, 2020).

Esta investigación puede resultar relevante para todo docente que trabaje en las instituciones formadoras de docentes, así como para aquellos diseñadores de cursos en la Secretaria de Educación Pública, intentando abonar a favor de resolver la problemática real, con características propias y experiencias adquiridas durante el curso de sus vida con una responsabilidad social económica, laboral y familiar, marcadas por patrones de

necesidades e intereses diferentes de cada maestro (Ávalos, 2003). Lo anterior da a conocer el contexto y las características del estudio con sus limitantes presentadas al desarrollo de este artículo durante la investigación entre una limitación apunta , encontrar que no todos los docentes a los que se les encuestó mostraron disposición para contestar los cuestionarios concretándose únicamente a responder de manera rápida, sin hacer un análisis cada interrogante, contrariamente a la disposición que mostraron los maestros al momento de hacer una entrevista con preguntas abiertas en una plática informal.

A consecuencia de lo anterior esta investigación aporta como metas de estudio documental, lo siguiente:

- Conocer los desarrollos recientes sobre la pertinencia e impacto que tiene la formación docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Sistematizar la información reciente en torno a este artículo documental para legalizar la pertinencia y el impacto de los programas de formación y actualización que reciben los docentes con base en la búsqueda en bases de datos científicas.
- Adecuar el diseño y validación de nuevos cursos en el área de la formación y capacitación de docentes, sencillos, pertinentes y prácticos, con temas ligados al desarrollo sostenible.

2. METODOLOGÍA

El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Elaborar un documento de corte epistémico que dé lugar a subproductos o documentos secundarios, actuando como intermediario o como instrumento metodológico proyectando la revisión y registro documental (CIFE, 2016; Rodriguez & Luna-Nemecio, 2019) con estos criterios de búsqueda, selección y análisis se asentirá el acercamiento a las categorías fundamentales que orientan la presente investigación, donde la revisión y análisis documental para Bermeo-Yaffar et al., (2016) "consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responderá una o varias preguntas sobre un tema" (p.103).

Entre esos materiales la presente investigación transita por un pensamiento epistémico desde transdisciplinariedad y la complejidad para el abordaje no de un objeto de estudio sino de un campo de problemas (Fernández, 2010). En una revisión y análisis documental, la pertinencia de la fuente con respecto al problema que se investiga, establece categorías de análisis como ejes orientadores, el análisis crítico tendiente a encontrar vacíos en el conocimiento para así proponer soluciones (Ortega-Carbajal et al., 2015).

Tabla 1. Categorías de análisis

Categoría De Análisis	Interrogantes de la investigación
Pertinencia e impacto de los programas de formación y actualización que reciben los docentes en activo	¿Ha encontrado pertinencia en los cursos impartidos por Secretaria de Educación Pública y Cultura del estado de Sinaloa (SepyC)? ¿Considera que la formación a los docentes activos, es continua? ¿Considera que los cursos a los que asiste están actualizados manteniendo una relación entre el aprendizaje de los nuevos enfoques y paradigmas disciplinares requeridos hoy en día? ¿Piensa que al término de cada curso usted logra conocimientos apropiados para reproducirlos entre sus educandos y ser un especialista, competente en su área?

Fuente: Elaborada por los autores para la presente investigación

Se procedió consultando fuentes electrónicas y bases de datos tales como: Science Direct, Redalyc, Scopus, Google Académico, Scielo, Latindex, Springeropen en busca de artículos de investigación que tuviesen relación con las categorías propuestas. Para cada caso se empleó su correspondencia en el idioma inglés de manera de acceder a fuentes en dicho idioma, siendo las empleadas, aunado a las palabras claves: cursos, capacitación en Formadores, Formador de profesores.

Criterios de búsqueda y selección

Como criterios de búsqueda y de selección de documentos se determinó el rastreo de artículos de investigación a través de palabras claves, pertinencia y relación del propósito de investigación en las siguientes fuentes de Artículos indexados, debidamente identificados por Google académico, Pal Science

Direc, WoS, Crossref, Scielo, Redalyc, Latindex, tanto en el idioma de español, como inglés, en un rango de publicación entre 2015 y 2019.

Tabla 2. Detalle de artículos seleccionados por categorías de investigación

Categoría consultada	Tipo de documento	Idioma Español	Idioma Ingles
Formación docente	Artículo	8	1
Socioformación	Artículo	17	1
Formador	Artículo	7	1
Cursos presenciales	Artículo	3	0
TOTAL		35	3

Fuente: Elaborada los autores para la presente investigación

3. RESULTADOS

El presente artículo se orienta a dar cuenta de un conjunto de resultados sobre los cursos de formación que reciben los formadores en activo por parte de la Secretaria de Educación Pública e instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docente y el impacto que tiene estos cursos en sus pupilos, pensados como un proceso que deberá estar en permanente actualización en cuanto a los mecanismos y estrategias que permitan alcanzar la calidad formativa.

A partir del análisis, se evidencia que algunas categorías emergieron otras subcategorías que rinden cuenta de la pertinencia e impacto de los programas de formación para la actualización de docentes. A continuación, se proporciona en primer lugar una breve definición, caracterización y vacíos de cada una de las subcategorías.

Pertinencia de cursos impartidos por la Secretaria de Educación Pública

La pertinencia de los cursos centrados en el desarrollo profesional de los docentes se ha venido trabajando de manera centralista, ya que se le siguen imponiendo cursos que, a su juicio personal, no logran el impacto esperado en sus pupilos, ante este escenario es necesario conceptualizar a cada elemento de la subcategoría, y enarbolarlos de manera estética, seguida de su caracterización, hasta llegar al vacío o los vacíos de esta subcategoría.

El termino curso hace referencia a un tipo de educación formal, exhibida y validada por una autoridad institucional que cumple con una serie de requisitos para su registro oficial, entre estas exigencias, debe aparecer el contenido temático desglosado, para analizar la validez y pertinencia del tema a trabajar.

El curso ordinariamente se realiza en espacios planeados para tal actividad con aulas o claustros de instituciones oficiales y particulares, donde su espacio físico está pensado para que los formadores, discentes, docentes o los asistentes puedan estar de manera cómoda y directa con quien dictamina el curso, anteponiendo pizarrones, aparatos tecnológicos, documentos y otros recursos didácticos con la finalidad de alcanzar el éxito del curso, otorgando al finalizar una constancia que justifica a los docentes su asistencia, finalizando con discurso emitido por alguna autoridad institucional, exhortando y comprometiendo aplicar lo aprendido en su quehacer cotidiano.

Aun con todas estas características que definen al curso y que están acompañado de recursos didácticos y tecnologías, los contenidos temáticos, la viabilidad y la pertinencia de los mismos no es a veces la requerida por los docentes, quienes acuden al llamado institucional de forma obligatoria, aun cuando a su juicio esos cursos , son solamente pérdida de tiempo, ya que ellos en su práctica siguen realizando sus enseñanza desde su propia conjetura de conocimientos, asistiendo a esos cursos solamente para enaltecer su currículo personal , dejando de lado los aprendizajes y la aplicación de los mismo , por ello los docentes prefieren cursos presenciales, ya que son más fáciles de manipular la administración de sus faltas, contrariamente a la capacitación de cursos en línea, donde cada elemento de lo planeado debe ser cumplido con la rigurosidad de lo programado, sin dejar vacíos para la ausencia o justificaciones de su desaplicación.

No obstante, aun cuando los esfuerzos realizados por las autoridades educativas por capacitar a los docentes a través de cursos presenciales, el impacto esperado, no refleja en su quehacer cotidiano los

aprendido, ya que sigue trabajando con su propio librito, ante esta situación se sugiere la creación de cursos mixtos, con tinte tantos presenciales como virtuales, de esta forma se obliga al docente a responder de sus propios aprendizajes sumado con cursos en línea, donde se pide de manera obligatoria el manejo de las nuevas tecnologías donde podrá aplicar teórica y prácticamente sus conocimiento.

Formación de los docentes activos.

La formación de los docentes se ha convertido hoy en día en un espacio de actuación derivado del entorno sociolaboral (Martínez et al., 2014) desde las instituciones oficiales, por ejemplo, la Secretaria de Educación Pública, Actualización del Magisterio, Universidad Pedagógica del Estado del de Sinaloa antes Universidad Pedagógica Nacional, así como los Centros de Maestro donde el docente lleva a cabo su capacitación. Se enfatiza en lo sociolaboral mente porque existen grandes diferencias entre las instituciones arriba mencionadas, además de las necesidades y requerimientos entre docentes.

El tema de la formación de docentes es un tema diluido en su función sin distinción, no delimitada, construida en la práctica, integrada como opción de capacitación, actualización y formación, considerada además como alternativas planeadas por el sistema educativo, y generadas por voluntad personal de quien recibe esa formación. Por ello cada vez se ve con mayor fuerza la necesidad que provoca recurrir a la capacitación y formación de docentes a través de cursos, haciendo que esta sea más significante, indistintamente del sistema educativo al que pertenecen.

La evolución como dice Huberman (1999) es claramente observable en las organizaciones donde hay una integración fuerte de la formación con las políticas de gestión y de inversión; la formación, en este sentido se relaciona con los propósitos del sistema educativo, con sus políticas nacionales e internacionales, incidiendo en el campo laboral- profesional y emocional del docente.

Cuando se le pregunta al docente si considera que la formación a los docentes activos, es continúa, se precisa en mencionar que la parte institucional ha incluido acciones dirigidas a preparar e involucrar activamente al maestro de grupo y a los mandos medios e intermedios de cualquier nivel educativo, tanto particular como oficial, con el dominio de bases teóricas cargadas además de términos administrativos y metodológicos en la implementación con el fin de tener un acervo cultural pedagógico propio en el docente.

Actualmente la capacitación en los docentes activos ha disminuido considerablemente, ya que con la culminación de la reforma educativa la aparición de la unidad para el sistema de la carrera para las maestras y maestros, en esta nueva reforma educativa donde las autoridades educativas no han podido fortalecer una verdadera capacitación en el docente, que prepare a sus educandos para su quehacer docente apegado a las necesidades y retos de los educandos del siglo XXI.

Actualización de los docentes activos

El entorno y el paradigma actual de la educación acompañado de la formación de los docentes no pueden ignorar la necesidad que existe en desarrollar niveles de capacitación permanente y actualización propios de cada región en los niveles descritos, con el fin de satisfacer las necesidades educativas en una Nación a partir de su propio contexto.

Actualizar significa estar al día en contenidos, en conocimientos además de contar con múltiples herramientas intelectuales que le permitan solucionar diversos problemas que se le presentan en su labor cotidiana a los docentes, para ello, la formación y actualización en el docente debe ser vista como una necesidad enfatizada por su desarrollo profesional e institucional (Ávalos, 2003).

Cuando se le pregunta al docente ¿Considera que los cursos a los que asisten los docentes activos están actualizados manteniendo una relación entre el aprendizaje de los nuevos enfoques y paradigmas disciplinares requeridos hoy en día? Hay que mencionar que la parte institucional ha incluido acciones dirigidas a preparar e involucrar activamente al maestro de grupo y a los mandos medios e intermedios de cualquier nivel educativo, con el dominio de bases teóricas cargadas además de términos administrativos y metodológicos en la implementación con el fin de tener un acervo cultural pedagógico propio en el docente.

Las condiciones las apropia la Secretaría de Educación Pública, ofreciendo cursos y capacitaciones a los docentes, sin embargo, aún hace falta camino por recorrer en los procesos de actualización de docente, por lo que se debe considerar a los miembros de esta comunidad a convertirse en promotores de autoaprendizajes e incorporarlos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la nueva era analógica y digital, monopolizando a las redes sociales como herramienta tecnológica y didáctica, misma que se hoy en día se está convirtiendo en un gran aliados de la educación, sólo habrá que eficientar el uso de estos medios electrónicos para regular su aprendizaje (Castell, 1999) y que no sirva de pretexto para distraerse de los propósitos y contenidos programáticos, de lo que realmente debe saber y conocer tano docente como

discente.

Reproducción y aplicación de lo aprendido en cursos

La gran mayoría de los docentes pasa por una curva de aprendizaje durante su formación inicial, hasta llegar a la permanente o continua, donde se espera que reproduzca y aplique lo aprendido en los cursos, sobre esto último se le pregunto al docente si una vez que adquirió el curso es capaz de reproducirlo entre sus estudiantes, se observa que los formadores siguen reproduciendo contenidos temáticos desde el capital propio de su conocimiento, cuya estrategia de formación y capacitación en la práctica es muy poca (Arredondo, 2006) pues aun con los cursos ofrecidos por la parte institucional, el formador continua aferrado a utilizar como aliado pedagógico su propia metodología cargado de experiencia y conocimientos personales, causando también el rezago y la marginación educativa en muchos formadores.

No se puede disociar esta relación entre aprendizaje y enseñanza de los nuevos enfoques educativos, adquirido en los cursos de formación, por lo que aquí toma nuevamente el interés por saber el impacto que tiene estos cursos y si se refleja en el mejoramiento y los conocimientos de sus pupilos. En el mayor de los casos la formación de formadores de docentes en Sinaloa, según se ha tratado, transcurre en general a través de diversos tipos de actualización con sus respectivas formas de aprender en instituciones formadoras de docentes, caracterizada por una heterogeneidad (Ávalos, 2003) en cuanto a la duración de sus estudios, el nivel y grado académico de los mismos, incluyendo especialidades a las que responde dicha formación.

Por lo anterior, es preciso continuar trabajando en la búsqueda de alternativas que contribuyan a elevar la calidad del aprendizaje de los docentes en formación, en los contenidos de las disciplinas científicas y en sus expectativas con respecto a las carreras pedagógicas, así como los legados psicopedagógicos que siguen instruyendo a través de su práctica profesional (Fernández, 2010), los cuales en muchos de los casos son su único recursos con los que cuentan estos formadores, y que aún se resisten a ser instruidos en las modalidades que los tiempos actuales lo requiere.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los procesos de capacitación y la práctica cotidiana de los docentes en los diferentes niveles educativos, así como el desarrollo de sus experiencias, lleva a replantear ideas sobre el impacto que tienen los cursos de formación y actualización los estilos de aprendizaje de esos magister que contemporáneamente están trabajando en aulas, y que alguna manera recibieron una formación en alguna institución pública o privada (Tejada & Ferrandez, 2007), por ello el reformular y entender el proceso formativo en los docentes y la capacitación que contemporáneamente están recibiendo los docenes en activo a través cursos, tiene que ver con los saberes que poseen de acuerdo a un marco curricular nacional prestablecido pero reflejado en la enseñanza y aprendizaje que los estudiantes necesitan para mejorar el examen propuesto e ingresar al servicio profesional docente la hoy llamada Unidad para el Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros

Esta perspectiva en los contextos de formación continua en los profesores no es novedosa, tal vez resulte difícil y espinosa la investigación de López (2012); por un lado, el documento habla de la intencionalidad de los cursos y el impacto que tienen los cursos una vez que fueron enseñados, traduciéndose en enseñar al otro (magister) contenidos de aprendizajes (conocimientos actitudes, valores, habilidades, destrezas, saberes en general), y de los procesos formativos de aprendizajes que la escuela tiene como propósito fundamental, el lograr un perfeccionamiento intelectual en los sujetos para mejorar la socialización en la nueva generaciones de docentes (Contreras, 2006).

Posterior a completar la recolección de datos y de interpretarlos se antepone como limitante de este estudio ya que esto pudo haber ayudado abordar un tema en particular que surgió más adelante, además atenuó como otra limitante los efectos longitudinales surgidos durante la investigación; es decir, el tiempo para investigar el problema dadas la fechas de vencimiento para la asignación del artículo, estas limitantes, muestran donde hay que hacer un esfuerzo para mejorar esta línea de investigación.

Finalmente el articulo deja línea abierta esperando sirva como fuente de inspiración a escribir más sobre el tema para continuar explotando la formación, capacitación y actualización de los docentes encadenados alumno ya que del aprendizaje personal del docente lo hace a través de las experiencias vividas en el aula por lo que se dice que el docente también se nutre de los estudiantes, por ello es necesario trabajar la formación con líneas de interés mutuos, formadores, docentes, estudiantes y personal de apoyo de diversas instituciones.

CONFLICT OF INTEREST

No potential conflict of interest is reported by the author(s).

FUNDING

There is no financial assistance in studies from external parties.

ACKNOWLEDGEMENT

N/A

REFERENCIAS

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7), 001-007. https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570

Adell, J. (1998). Redes y educación. En: De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación* (pp. 177-211). Barcelona: Cedecs. https://cutt.ly/LyMZJW3

Aliaga, A., & Luna-Nemecio, J. (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. *Revista Espacios, 41*(20), 1-1 https://url2.cl/7FVFI

Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile,* Santiago. https://url2.cl/jHUve

Arredondo, M. (2006). Paradigmas emergentes en la formación y actualización docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. 12*(33), 473-486. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003302

Bermeo-Yaffar, F., Hernández-Mosqueda, J., y Tobón, S. (2016) Análisis documental de la V heurística mediante la cartografía conceptual. *Revista Ra Ximhai, 12*(6), 103-121. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194006

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Alianza Editorial.

CIFE (2006). *Metodología del registro documental para la búsqueda y organización de la información científica*. CIFE.

Chapato, M. (2019). Presentación: Práctica Docente en Educación Artística. *Trayectoria. Práctica docente en educación Artística,* (6), 1-6. http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/714/577

Contreras, J. (2006). La autonomía docente: Implicaciones para la formación del profesorado. En: Escudero, J.M. & A. Luís (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación,* (pp. 245-268). Octaedro. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10373

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *POLIS, Revista Latinoamericana,* (25). 1-14 https://journals.openedition.org/polis/625#quotation

Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*. (46), 97-105. https://doi.org/10.3916/C46-2016-10

Fernández, L. (2010): *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina.* ANUIES

García-Anacleto, A., & Salvador-Cruz, J. (2017). Adaptación y validación en población mexicana de la escala BRIEF-P. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology, 11*(3). 42-60. http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/298

Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Ed. Paidós Ibérica.

Insúa, P. (1999). Procesos cognitivos y conducta: su trabajo en los programas de formación de formadores. *Investigación Psicológica*, (71), 54-59. https://url2.cl/ftH71

López, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores El caso de la UAS. *Revista mexicana de investigación educativa, 1*(2), 391-407 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000208

Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Estados Unidos: University of Chicago Press. https://doi.org/10.1177%2F019263657505939422

Luna-Conejo, B. (2020). Las comunidades de aprendizaje y la actualización docente socioformativa para la sostenibilidad: Un Análisis documental. *Religación. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *5*(23), 126-134. https://doi.org/10.46652/rgn.v5i23.606

Luna-Nemecio, J. (2019). La geografía crítica, educación popular y socioformación como triple fundamentación para pensar sobre el Desarrollo Social Sostenible. En: Juárez-Hernández, L., Luna-Nemecio, J., Guzmán, C., (coord.) (2019). *Talento Humano, Investigación y Socioformación*. Mount Doura, Estados Unidos. KResearch-Centro Universitario CIFE, (pp. 443-469). https://www.cife.edu.mx/2019/08/16/libro-talento/

Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo.* Kresearch/ Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. https://doi.org/10.35766/dss20

Manzo, L., Rivera, N., Rodríguez, O., & Alain, R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior, 20*(3). https://bit.ly/3fhMHWZ

Mancebo, E. y Vaillant, D. (2001). Las transformaciones en la formación del personal docente. En, Braslavsky, C., P. Scaliter y Dussel, I. (Eds). *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas* (pp. 67-76). Ginebra: UNESCO-OEI . https://url2.cl/RHszp

Marcelo, C. (2008). Cuestionario para la evaluación. Metodología e indicadores. RED*, Revista de Educación a Distancia, 8*(7). 1-31. https://bit.ly/3e3rqz7

Martínez Clares, P., Perez Cusó, F. J., & Martínez Juarez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, (17)* , 1-71. https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841

Miranda, Ch. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios Pedagógicos*, *33*(1), 95-108. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100006

OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: Centro de Publicaciones e Información de la OCDE. https://url2.cl/19Um8

Ortega-Carbajal, M., Hernández-Mosqueda, J., y Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Revista Ra Ximhai, 11*(4), 141-160. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596009

Rodríguez, O., & Luna-Nemecio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da abem. Associaçap brasileira de edicaçao musical, 27*(43), 132-149. https://cutt.ly/yybM5EI

Rodríguez, M. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía Y Saberes*, (24), 19-25. https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25

Tejada, J., & Ferrández, E. (2007) La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-15. https://url2.cl/wvNgh

Vázquez-Ayala, D. (2020). La Formación Docente Socioformativa para el Desarrollo Social Sostenible. *Religación. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *5*(23), 96-104. https://doi.org/10.46652/rgn.v5i23.602

AUTHORS

José Rosendo Alvarado Vázquez. Doctorante en Socioformación y Sociedad del Conocimiento en el Centro Universitario CIFE, México. Profesor en el Centro de Actualización del Magisterio, Unidad Mazatlán, México.

Josemanuel Luna-Nemecio. Doctor en Geografía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Investigador en el Centro Universitario CIFE (México). Investigador en Ekap University (Estados Unidos). Líneas de investigación: crítica de la economía política con énfasis en estudios territoriales, recursos hídricos, cambio climático y desarrollo social sostenible.



Culture Section | Peer Reviewed |
ISSN | Vol. 1, No. 1, 2020. pp 44-56
Quito, Ecuador
Submitted: 12 May 2020
Accepted: 19 July 2020
Published: 30 July 2020

Fiesta y revuelta en *Alboroto y Motín de indios de México*

Fest and revolt In Alboroto y Motín de indios de México

Leonor Taiano
University of Notre Dame du Lac - United States
Notre Dame, United States
ltaianoc@nd.edu

RESUMEN

Este estudio examina la manera cómo Carlos de Sigüenza y Góngora describe el binomio fiesta-revuelta en *Alboroto y motín de indios de México*. La investigación está estructurada en cinco partes. La primera toma como punto de partida el concepto de polis y los órdenes que rigen el bien común. La segunda alude a la percepción del fasto desde las diferentes perspectivas de los miembros de la polis novohispana. La tercera parte analiza la importancia del letrado en la organización virreinal. En la cuarta parte se examina el papel activo de las indias en la organización y desarrollo de la revuelta. Finalmente, en la quinta parte, propongo la existencia de una conciencia colectiva plebeya en el virreinato de Nueva España. A través de este análisis se llega a conclusión de que el motín de 1692 presenta las características propias de las revueltas que tuvieron lugar en los territorios españoles a lo largo del siglo XVII, en los cuales, durante el momento festivo, surgía una acción contestataria que trataba de imponer la isonomía en la *polis*.

Palabras clave: Alboroto y motín, Sigüenza y Góngora, fiesta-revuelta, polis, letrado, indias

ABSTRACT

This research analyses how Carlos de Sigüenza and Góngora describes the dichotomy of festivity-revolt in *Alboroto y motín de Indios de México*. This study is structured in five parts. The first one takes as its starting point the concept of polis and the regulations for the common good. The second one alludes to the Spanish splendor produced in the different members of Novohispanic polis. The third part analyses the letrado's function within the viceregal organization. The fourth part examines the active role of Female Indigenous in the revolt's organization and development. Finally, in the fifth part, I propose the existence of a Plebeian collective consciousness within the viceroyalty of New Spain. Through this analysis, the study concludes that the revolt that took place In 1692 has all the characteristics of the revolts that happened in the Spanish territories throughout the 17th century, in which, during a celebratory event, there could arise insurrectionary actions to impose the isonomia in the polis.

Keywords: Alboroto y motín, Sigüenza y Góngora, festivity-revold, polis, letrado, female indigenous

1. INTRODUCCIÓN

> La revuelta no puede pasar de ser una aventura más o menos descomedida, más o menos chillona, más o menos bárbara. Es una carnestolendas política, y sus máscaras pueden ser más o menos grotescas (Barcia 1869, 86).

La cita inicial ha sido extraída de *Conversaciones con el pueblo español* de Roque Barcia, texto en el que el filósofo español trata de diferenciar las revueltas de las revoluciones, definiendo a las primeras como "máscaras o caretas de las revoluciones, pues trastornan sin otro fin que causar trastorno" y a las segundas como "un pensamiento que desordena para ordenar" (Barcia, 1869: 85-87). He optado por iniciar este ensayo valiéndome de la perspectiva de este pensador decimonónico porque, a pesar de sus ideas antimonárquicas y su gran admiración a los *sans-culottes*, su convicción de que las revueltas carecen de ideología y son simplemente una protesta instintiva ante las carencias materiales presenta características en común con el mensaje pro-monárquico que Carlos de Sigüenza y Góngora trata de transmitir a sus lectores en la *Carta al almirante Pez*, conocida como *Alboroto y motín de los indios de México*. Efectivamente, he señalado las analogías entre la perspectiva del filósofo español con la del cartógrafo mexicano porque el desdeño que ambos sienten por las revueltas me permite poner en relieve el tema que trataré en este trabajo, es decir, la representación del llamado motín del hambre del 8 de junio de 1692, en *Alboroto y motín de los indios de México*.

Principalmente, este estudio aborda la manera cómo Carlos de Sigüenza y Góngora describe el binomio fiesta-revuelta y el retrato que el texto realiza de la plebe novohispana. La investigación está estructurada en cinco partes. La primera analiza la función de la *polis* y la relación fiesta-revuelta como evento en el que se ponen en cuestión los órdenes que rigen el bien común. La segunda, estrechamente relacionada con la primera, alude a la doble percepción del fasto para los miembros de la capital novohispana, es decir, como prueba de magnificencia para las elites y como símbolo de derroche para el pueblo llano. La tercera parte analiza la importancia del letrado en la organización virreinal. Esta sección se centraliza en la función del autorretrato de Carlos de Sigüenza y Góngora en *Alboroto* y en la imagen negativa del predicador. En la cuarta parte se examina el papel activo de las indias en la organización y desarrollo de la revuelta. Finalmente, en la quinta parte, propongo la existencia de una conciencia colectiva plebeya y examino la manera cómo Sigüenza y Góngora respalda el castigo ejemplar a los revoltosos.

El planteamiento de esta investigación se apoya en la hipótesis de que, a pesar de la perspectiva anti- plebeya del cartógrafo novohispano, en *Alboroto y motín de los indios de México* se percibe que, por medio del binomio fiesta-revuelta, la plebe novohispana propone un nuevo orden isonómico de la *polis*, el cual incluye no solo la igualdad de derechos civiles entre nobles y plebeyos, sino que también, en modo empírico, exige la inclusión de las mujeres indígenas trabajadoras en la vida política mexicana.

2. METODOLOGÍA

Tomando en cuenta la hipótesis de este estudio, la investigación adopta una metodología historicista. En consecuencia, me baso principalmente en la propuesta hermenéutica de Terence Cave, quien piensa que para realizar una interpretación correcta es necesario estudiar los textos literarios como retrospectivas de su propio contexto (Cave, 2007, p. 9). Cave estima primordial conocer la pre-historia de una obra para evitar interpretaciones tergiversadas o anacrónicas (Cave, 2007, p. 10). Siguiendo esta óptica, el estudioso juzga importante crear un espectro de fenómenos que se yuxtaponen al periodo de escritura, para poder conectarlo con la realidad histórica (Cave, 2007, p. 17). En el caso de este artículo, como se verá, este espectro lo crean la polis, los estamentos y los órdenes jurídicos. Adicionalmente, retomo la perspectiva de Frederic Jameson, quien en *The political unconscious* afirma que la historia desempeña un papel crucial en la interpretación de un texto, pues los autores son guiados por decisiones temáticas y formales que son determinadas —consciente o inconscientemente— por la sociedad (Jameson, 2002, p. 82). Coincidiendo con el punto de vista de ambos investigadores, abordo *Alboroto* como un texto que refleja las tensiones propias de su contexto situacional y la complicada estructura jerárquica que circunda a Carlos de Sigüenza y Góngora, quien, en el caso de este texto, trata de demonizar a la plebe porque escribe para promocionar la imagen de su protector: el virrey Gaspar de la Cerda. Conjuntamente, uso las tesis de Yves-Marie Bercé sobre la relación fiesta-revuelta como un reflejo de la inestabilidad de las estructuras que conducen a la infracción del orden público (Bercé, 1994, p. 65-69)

3. DESARROLLO

La polis: escenario de la fiesta y la revuelta

La historia política del occidente ha hecho de la ciudad una suerte de lugar idealizado, en el cual los individuos pueden realizar plenamente todas sus potencialidades. Las cuestiones sobre quién debe regirla fueron sustanciales ya en la antigua Grecia, en la cual las distinciones entre la eunomía o el buen orden jurídico universal; la isonomía u orden igualitario y la dysnomía o el desorden eran parte de una refinada terminología dedicada a tratar de definir/incluir/excluir las formas de gobierno posibles dentro de las comunidades políticas (Raaflaub, 2005, p. 259-272). La búsqueda de un ordenamiento que permitiese llevar a la práctica una *polis* perfecta, se asoció desde entonces al poder puesto en manos de la nobleza o en quienes tenían el dominio económico, alternándose con periodos en el que se exigía la integración de las masas multiformes (Romero González, 2004, p. 11-17). La multiplicidad de los habitantes de las urbes ha fuertemente influido en el pensamiento político occidental y en proceder de quienes forman parte –con derechos o sin ellos– de ella. Los rituales políticos, las fiestas patrióticas, los ceremoniales cívicos, los asedios, las revueltas y los saqueos son fenómenos sociales que se han repetido continuamente en la historia universal, la cual ha visto el alternarse del brío festivo con el espíritu de sedición desde tiempos remotos. Analizando la constante correspondencia que existe entre las demostraciones urbanísticas de fasto imperial y las reacciones de las muchedumbres contra la injusticia, Javier Sologuren concluye que –desde la época de *polis* griega hasta llegar a la constitución de la ciudad-capital de los tiempos modernos– la ciudad ha siempre sido la manifestación más visible y patética de la acción demiúrgica del hombre (Sologuren, 2004, p. 503).

Aunque no se puede decir que en *Alboroto y motín de los indios de México* haya verdaderamente una acción demiúrgica, sí se puede señalar que el texto pone de manifiesto una suerte de complicada relación dialéctica entre los funcionarios virreinales y la plebe novohispana. Los primeros desean supeditar a los individuos de la urbe para conformarlos a la realidad y los segundos reivindican su participación activa en la ciudad. Entre la gama de mecanismos para el control social de los habitantes de México, Sigüenza y Góngora nos da a entender que las autoridades de la corona se valían del vetusto binomio “pan y circo” para dar una idea de eunomia en la sociedad novohispana. En *Alboroto*, la paz social es representada por medio de la teatralización del matrimonio de Carlos II, en el cual se personifican los equilibrios en que se rigen la administración (política y religiosa) y la economía del virreinato. Todos participan en el festejo, independientemente de su estamento. Sigüenza describe este evento como parte clave del engranaje que regulaba el funcionamiento jerárquico de la colectividad, por tanto, que ofreció la posibilidad para que los súbditos novohispanos adhirieran y convalidasen el *status quo*, ratificando —desde la perspectiva de Sigüenza y Góngora— la mesura social, económica y política del imperio:

> Distribuyéronse las máscaras por los gremios y, emulándose unos a otros en galas propias, en libreas a los lacayos, en lo ingenioso de las ideas, en la hermosura y elevación de los triunfantes carros, en el gasto de la cera con que las noches, con que consecutivamente regocijaban la ciudad, se equivocaban en días, dieron regla a los venideros para gobernarse con aplauso en empeños tales. Mucho más que esto fueron los juegos que, ya en otras tres continuadas noches, con la pensión de parecer por solo lucir, dejaron sin la esperanza de otra inventiva a su industrioso artífice.
>
> Hicieronse corridas de toros, sainete necesario en españolas fiestas. ¡Con qué acierto! ¡Con qué magnificencia! ¡Cuán majestuoso y proporcionado el uso! ¡Qué pródigamente repartidas las colaciones! ¡Qué regocijada la plebe! ¡Qué gustosos los nobles! ¡Con cuanta complacencia los tribunales! ¡Qué alegre por todo esto nuestro señor virrey! (Sigüenza y Góngora, 1984, p. 101).

En cuanto a las manifestaciones de rechazo de la plebe hacia el gobierno, estas se perciben en la crítica moral que los humildes hacen sobre la especulación realizada por las autoridades en los precios del grano; en el recurso a una religiosidad pagana por medio de fetiches que representan a los españoles; en el tumulto propiamente dicho y en los actos que conducen a la destrucción de la ciudad. En su afán de desacreditar al vulgo, Sigüenza y Góngora combina las causas económico-sociales del descontento popular con la magia negra para personificar al plebeyo novohispano, principalmente al indígena, como un enemigo de la corona. El populacho desahoga su odio no solo con la violencia terrena, sino que trata de menoscabar a España por medio del uso de sortilegios que no coinciden con la tradición cristiana.

Los tótems hallados en las acequias prueban, según el texto, no solo el rechazo de algunos miembros de las clases bajas a la presencia imperial, sino que exponen la existencia de una constelación criminal antiespañola que se sirve de rituales siniestros para confabularse contra el poder:

> Mucho tiempo antes de ir abriendo la acequia nueva [...] se sacó debajo de la puente de Alvarado infinidad de cosillas supersticiosas. Halláronse muchísimos cantarillos y ollitas que olían a pulque, y mayor número de muñecos o figurillas de barro y de españoles y todas travesadas con cuchillos y lanzas que formaron del mismo barro o con señales de sangre en los cuellos, como degollados (1984, p. 117).

Los gestos de agresividad terrena y ultraterrena convierten a la plebe novohispana en el gran adversario interno de España. *Alboroto* refiere así un caso de animadversión hacia la dominación española, considerada la ocupante foránea del territorio mexicano. El populacho, principalmente la indiada, es dominado por la malquerencia y la hostilidad. En consecuencia, actúa de modo soberbio y fanático. Sigüenza describe una masa humana monstruosa y desenfrenada, embriagada por el pulque y por el deseo de sangre, regida por la audacia de las mujeres indígenas. Desencadenada e indomable, la chusma novohispana está dispuesta a tomar posesión de la ciudad para llevar a cabo su felonía contra el gobierno:

> ¿Quién podrá decir con toda verdad los discursos en que gastarían los indios toda la noche? Creo que, instigándolos las indias y calentándoles el pulque, sería primero quitarle la vida luego el día siguiente al señor virrey; quemarle el palacio sería lo segundo; hacerse señores de la ciudad y robarlo todo, y quizá otras iniquidades, los consiguientes, y esto, sin tener oras armas para conseguir tan disparada y monstruosa empresa sino las del desprecio de su propia vida que les da el pulque y la advertencia del culpabilísimo descuido con que vivimos entre tanta plebe, al mismo tiempo que presumimos de formidables (1984, p. 119-120).

Efectivamente, más allá del mensaje pro-autoridad de Sigüenza y Góngora, es ostensible que en *Alboroto* la eunomia y la dysnomia están representadas por medio del binomio fiesta-revuelta, definido por Yves-Marie Bercé como la relación inestable entre las estructuras de un rito que es repetitivo y conduce a la infracción del orden público (Bercé, 1994, p. 65-69)[1]. El motín de 1692 sigue el esquema de las contestaciones y explosiones de violencia que sucedieron en comunión con determinados eventos en el calendario gregoriano a lo largo del siglo XVII. Se trata de una acción que, por medio de la transmutación del festejo en un evento de rechazo al poder, interrumpe el andamiento cíclico y aparentemente repetitivo de la vida social novohispana, desembocando en una serie de actos de violencia ritual de contenido subversivo. El hecho de que la fiesta del *Corpus Christi* terminó en revuelta, indica que la sociedad novohispana exigía la inclusión de específicas figuras sociales (el pueblo, los indios) en la vida activa de la *polis*. En efecto, es patente que en los hechos descritos por el cosmógrafo novohispano existe lo que René Pillorget definió como una correspondencia entre la cronología de las emociones populares, los fenómenos insurreccionales y el calendario litúrgico (Pillorget, 1975: 398). En *Alboroto*, la fiesta religiosa adquiere una dimensión espacio-temporal sustancial, que la convierte en el escenario de las acciones que confluyen en la sublevación. Sigüenza y Góngora la refiere como un día nefasto: "Amaneció finalmente (que no debiera) el fatalísimo día ocho de unió, domingo infraoctava de la solemnísima del *Corpus Christi*" (Sigüenza, 1984, p. 120). Se trata de una fecha en que la celebración ritual ha sido alterada cabalmente. Por consiguiente, en vez de transmitir, por medio de su solemnidad, un sentido de continuidad, confirmación del orden y de la armonía social en la capital del virreinato, el evento divulga un mensaje de subversión y desorden. En otras palabras, este incidente es una suerte de ceremonial en la que la turba toma el dominio de la ciudad, apoderándose del escenario y del repertorio de símbolos y discursos que generalmente sirven para dominarlos: se incendian los edificios de la urbe; se mencionan los nombres de las autoridades acompañados de execraciones; se alude al catolicismo con irreverencia: "¡Vamos con alegría a esta guerra, y comoquiera Dios que se acaben en ella los españoles, no importa que muramos sin confesión! ¿No es esta nuestra tierra? Pues, ¿qué quieren en ella los españoles?" (Sigüenza y Góngora, 1984: 123). El espacio festivo de la ciudad de México es la arena pública, accesible a todos los miembros de la *polis* novohispana, que permite la puesta en primer plano de los miembros del pueblo llano en un acontecimiento en el que

1 Los conceptos de revuelta y fiesta tienen un gran recorrido historiográfico. En *Fête et révolte. Des mentalités populaires du XVIe an XVIIIe siècle*, Yves-Marie Bercé sugiere que el nexo entre fiesta y revuelta es posible solamente a través de un tercer elemento: la mentalidad popular (1994: 58).

estaban destinados a ser personajes secundarios. Vale decir, en *Alboroto* Sigüenza expone que, para el pesar del cosmógrafo, la plebe logró acaparar el protagonismo de la ciudad.

El papel activo del populacho asume así una valencia literaria dentro del texto: pese a que su autor toma abiertamente parte por las autoridades virreinales, *Alboroto* consiente la transmisión de un incidente que —más allá de su carácter insurreccional— representa el deseo de los plebeyos de convertirse en actores políticos de la *polis*. En vista de ello, puede decirse que el *Corpus Christi* y la revuelta son elementos de la misma fiesta popular: aquella que marca la participación del vulgo, aunque sea a la fuerza, en la vida política novohispana. En consecuencia, si bien el 8 de junio de 1692 no constituye una insurrección victoriosa que culmina con un rito festivo, nos consiente interpretar la manera cómo la asociación fiesta-revuelta fue significativa en la vida política novohispana. Detrás de este motín, yacen elementos revolucionarios. Estos son minimizados por Carlos de Sigüenza y Góngora, quien trata de reducirlos a la condición farsantesca, describiéndolos como una suerte de juego político que aspiraba a la degeneración económico-moral de la ciudad y al desprestigio del gobierno de Gaspar de la Cerda. Efectivamente, Sigüenza y Góngora sugiere que uno de los factores desencadenantes de la revuelta —es decir la muerte de una indígena, debido a los maltratos proporcionados por quienes repartían el maíz en la alhóndiga— fue una puesta en escena para crear el caos:

> Durante el tiempo de esta contienda [...] estaban por allí dos estudiantillos y, acercándose a la india [muerta] que traían cargada, le dijo el uno al otro estas formales palabras: —¡mirad, hombre, cómo está sudando la pobre muerta!—. Allegóse el otro a ella lo más que pudo y respondióle así: —No está muy muerta, porque pestañea un poco y tragó saliva!—. —¿Qué sabéis vosotros de cómo están los muertos, perros estudiantes de modorro? —les dijo una india que oyó la platica. —Ahora moriréis todo México, como está ella—. No aguardaron los muchachos otra razón y, entre la confusión horrorosa que allí había se escabulleron. Refirióme esto un hombre honrado que se halló presente y me aseguró, con juramento que le pedí, no sólo ser verdad lo que los estudiantes dijeron sino el que poco antes le oyó decir a la muerta que la cargaran bien. Estos son los indios (1984, p. 121).

4. Rechazando el fasto imperial

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante recordar que esta estrecha relación entre fiesta-revuelta se debe a que, en el curso del siglo XVII, el individuo moderno estaba implicado en una red de relaciones interpersonales y en un complicado juego de movimientos que tenían lugar precisamente en la ciudad (Argan, 1964, p. 93). El contexto de *Alboroto* evidencia los errores políticos de los Austrias al querer satisfacer las necesidades colectivas de sus súbditos encarnando la gloria de la *polis* en una sola persona: el gobernante. Asimismo, señala que el desarrollo/fracaso del absolutismo se relacionó estrechamente con las funciones desempeñadas por la burocracia urbana y con los bríos imperiales de edificar estructuras fastuosas que ostentasen el poder de la corona y de la iglesia católica romana (Rodríguez, 1983: 131-158). El texto refleja que los esfuerzos de los representantes de la corona en perpetuar la presencia española y los deseos de la plebe para extinguirla giran en torno a la representación de la autoridad; al uso de la palabra para apoyar o conspirar contra España y, principalmente, a los afanes de conservación o destrucción de los edificios que enmarcan una serie de valores simbólicos que establecen las diferencias sociales, económicas y raciales en el virreinato. En efecto, construir y destruir son dos conceptos claves en *Alboroto*. El primero, está relacionado con la virtud de la magnificencia, que se identifica con la protección a las artes. En *Alboroto*, construir es sinónimo de gobernar; de crear relaciones jerárquicas y distribuir a la población. En el gobierno del conde de Galve, erigir edificios imperiales –aunque esto signifique demoler casas plebeyas— permitía representar el fasto imperial y, al mismo tiempo, contribuir a la urbanística de la ciudad en base a las jerarquías étnico-sociales:

> ¡Cuántos años no se ha pasado, qué diligencias no se habrán hecho muchos de los excelentísimos virreyes de la Nueva España [...] para darle, a correspondencia de su grandeza, a esta ciudad de México el número de parroquias que le es debido! ¡Seis son de indios y solas tres las de los españoles, donde, a unos y otros que exceden el número de ciento cuarenta mil, si solo se cuentan los individuos, se les administran con notable trabajo los sacramentos;

> ya hoy, a las tres de los españoles, se añadió una, que fue lo mismo que conseguir imposibles [...]
>
> Excedió a esta empresa hallarse hoy la Metropolitana de México con el seminario que, para la buena crianza de la juventud, mandó erigir el sagrado concilio de Trento en las catedrales. ¡Oh válgame Dios y cuántas dificultades se debieron de vencer y aun atropellar para conseguirlo! [...] lo que parecía imposible se hizo accesible y mucho más, cuando, echando mano su excelencia de una barreta, comenzó a demoler las casas que ocupaban el sitio donde debía de erigirse. No con menos empeño y resolución se afana este príncipe con ilustrar a México (Sigüenza y Góngora, 1984, p. 99).

Es patente que el uso y ostentación de la riqueza arquitectónica fueron en parte los factores que produjeron el descontento popular que llevó a la destrucción de las estructuras que, desde la perspectiva de la plebe, contribuían a la perennización de las desigualdades estamentales. Es por ello que para la "caterva" destruir denotaba terminar con las reglas impuestas por los estratos; con las fuerzas represivas y con las relaciones de sumisión. El incendio del palacio real y demás construcciones significó desintegrar el orden social, para darse un propio espacio en la *polis*:

> Principióse el incendio (no sé el motivo) por el segundo cajón de los que estaban junto a la puente del palacio sin pasar a otro; y siendo solo azúcar lo que tenía dentro, fue desde luego la llama vehemente y grande. Siguióse la puerta del patio, donde están las Salas de Acuerdos y de las dos Audiencias, las Escribanías de Cámara y Almacenes de Bulas y Papel sellado; después de esta, la de la Cárcel de Corte, que había cerrado el alcalde al principiarse el ruido y quien o los que en su cuarto asistían no pudieron estorbarlo a carabinazos; luego, la del patio grande en que está la vivienda de los virreyes, la Factoría, Tesorería, Contaduría de Tributos, Alcabalas y Real Hacienda, la Chancillería y Registro, el Tribunal de Bienes de Difuntos, el Almacén de Azogues y Escribanía de Minas y el Cuerpo de Guardia de la Compañía de Infantería [...] (Sigüenza y Góngora, 1984, p. 125-126).

Más allá de cualquier digresión al respecto, resulta evidente que, en el contexto específico del *Alboroto*, el derroche espectacular, los abusos fiscales y las divisiones estamentales fueron las causas de la indignación popular.

5. El letrado novohispano: ¿quinta columna del poder o defensor de un ordenamiento mejor?

Pese al evidente descontento general, Sigüenza trata de presentar el motín como un evento aislado y adopta el modelo retórico típico de la época, en el cual se tendía a representar a Nueva España como el epitome de la *equitas*. Para hacerlo, se sirve de lo que Guillermo Tovar de Teresa define como la retórica del "patriotismo cívico" individualizante, y al mismo tiempo ufano de la *polis* como obra de arte de la política, resaltando la manera cómo su grandeza arquitectónica condicionaba los valores de la *civitas* cultural (Tovar, 2006: 219). En *Alboroto*, México constituye el ejemplo dialéctico de una sociedad que se construía en el espacio que, a su vez, erigía esa sociedad. Sigüenza se basa en la homologación de los términos urbe y ciudad aplicados a la capital de la Nueva España como si fueran sinónimos (Widiastuti, 2003, p. 234) y amalgama lo que Ángel Rama definió como los dos tipos de estructuras —material y simbólica— de la ciudad barroca hispanoamericana (1984). En *Alboroto,* la ciudad letrada y la ciudad material se fusionan por medio de la participación de los intelectuales que, por una parte, dan legitimidad al gobierno imperial aún en medio del colapso de su sistema de poder y, por otra, aquellos que utilizan la palabra para desplegar una serie de mecanismos encaminados a deslegitimar y desvalorizar a la corona.

Los primeros eran agentes del estado, oficiales de la transmisión, representación y subordinación, pues ejercían una función generadora de una argamasa elaborada a partir de las necesidades políticas y administrativas (Arana Pérez, 2005, p. 45-48). En correspondencia, Petra Schumm afirma que el ejercicio del trabajo del letrado en las Indias alimentaba (culturalmente) a los españoles, para que no se desviasen de la "ortodoxia" e imponía la hegemonía imperial sobre los pueblos indígenas y africanos (*apud* Costigan, 1997: 611). Análogamente, Mabel Moraña juzga que el discurso del letrado –especialmente el criollo– presentaba dos tendencias: en muchos casos refuerza las lealtades hacia el orden y la racionalidad impuestos como

parte del proyecto "civilizador" imperial. En otros también informaba sobre la necesidad de ir elaborando formas de diferenciación y distanciamiento (Moraña, 2002: 53). Este construía su lugar orgánico como intérprete, traductor y sujeto epistemológicamente privilegiado que aglutina y aprehende la algarabía étnico-cultural y lingüística novohispana y oficia la inteligibidad de lo heterogéneo (Jáuregui, 2003, p. 210).

Uno de estos sujetos gnoseológicamente aventajados fue, como bien es sabido, Carlos de Sigüenza y Góngora, cuya obra suele ser tachada de discordante debido a dos razones: por una parte, sus escritos abogan a la recuperación y representación del pasado indígena como parte de una "antigüedad clásica" que situaba a la altura de los más altos exponentes de la monarquía contemporánea, mientras que, por otra, sus descripciones sobre los indios de la plebe suelen ser negativas. Analizando estas contradicciones explícitas del autor novohispano, Moraña sopesa que la representación positiva de los indios en *Teatro de virtudes políticas*, por ejemplo, muestra que el autor consideraba que los valores alentados por el imperio tenían una existencia universal que rebasaba los límites que podían percibirse desde una posición histórica limitada a las coordenadas espacio-temporales del Viejo Mundo, creando un imaginario sincrético que sustentaba la idea de la nación criolla como el espacio metafórico en el que se producía la síntesis de las civilizaciones y proyectos políticos concertados por la práctica colonialista (Moraña, 2002, p. 57). Su discurso, marcado por los efectos del sincretismo y la transculturación colonial, revelaba a la vez la voluntad de incorporación social de la cultura indígena mitologizada por el conquistador, y la conciencia acerca de la imposibilidad política de eludirla en cualquier proyecto de socialización americana. Con respecto a *Alboroto y motín*, la estudiosa señala que en este texto el autor manifestaba los intereses de su grupo al solidarizarse con las autoridades novohispanas atacadas por los amotinados, demostrando que la patria del criollo resultaba todavía inconcebible sin el resguardo de las instituciones imperiales (Moraña, 2002, p. 57).

Las contradicciones de Sigüenza y Góngora parecen probar, desde la perspectiva de este estudio, que este letrado criollo asimiló y se apropió de las "conciliaciones" del imperio español, el cual reconoció la compleja realidad del mundo americano y trató de equiparar los distintos niveles de la sociedad indígena con la sociedad peninsular. Efectivamente, la corona reconoció los privilegios de aquellos indios nobles que cooperaron. Algunos de ellos fueron conocidos con el nombre de *caciques*, mantuvieron sus propiedades e incluso las incrementaron. Muchos se asimilaron al modo de vida de los españoles y se unieron a ellos por medio de los matrimonios mixtos. En cambio, los nobles que resistieron fueron reducidos a la condición de *macehuales* y su suerte fue la misma que la de los demás comuneros (Semo, 1985, p. 92-93). Sigüenza, arquetipo del letrado americano por excelencia, que produce para un mecenas peninsular, respeta e idealiza a la nobleza en general (exógena o indígena), teme a la plebe por su potencial destructivo en el orden de la política y de la sociedad novohispana. Si en determinado momento *Alboroto* afirma que los indios son la "gente la más ingrata, desconocida, quejumbrosa e inquieta que Dios crió" (1984, p. 115), posteriormente especifica que el texto se refiere a los "indios plebeyos" que crearon la sedición (1984, p. 117). El indio prosaico es visto como el catalizador de la cólera populachera, representa al vulgo subversivo que pone en riesgo la convivencia pacífica y el orden público. En otras palabras, en *Alboroto* hay una condena a los indios llanos quienes, junto a otros desheredados, son portadores de la dysnomia en Nueva España. A juzgar por Douglas Cope, el racismo del texto se debe a que el letrado desea ofrecer dos causas del motín: la primera consiste en hacer de los indios traicioneros los responsables del tumulto —el estudioso señala en el hecho de que esta explicación es ventajosa para el conde de Galve—. La segunda consiste en exponer el peligro que surge de mezclar a las plebes de diferentes grupos étnicos (Cope, 1994, p. 127).

> Porque siendo plebe tan en extremo plebe, que solo ella puede ser de la que se reputare la más infame, y lo es de todas las plebes por componerse de indios, de negros, criollos y bozales de diferentes naciones, de chinos, de mulatos, de moriscos, de mestizos, de zambaigos, de lobos y también de españoles que, en declarándose zaramullos (que es lo mismo que pícaros, chulos y arrebatacapas) y degenerando de sus obligaciones, son los peores entre tan ruin canalla (Sigüenza y Góngora, 1984, p. 113).

A las pertinentes consideraciones de Cope, es importante añadir que en *Alboroto* Sigüenza propone, como ya lo sugerí anteriormente, dos tipos de letrado: el guardián de la *pax* hispánica y el que atenta contra esta. La primera es representada por el propio Sigüenza, quien transmite la imagen del letrado que teme a las innovaciones conceptuales que respaldan formas isonómicas de gobierno, pues estas

podrían conducir a una innovación del sistema elitista virreinal. Su rechazo a la plebe no solo lo hace por medio de comentarios “clasistas”, sino que lo lleva a cabo por lo que podría considerarse una suerte de experimento antropológico que le permite demostrar la falta de reparo de los indios plebeyos. Sigüenza se vale del ejemplo de la mujer indígena que le roba dinero para, en su condición de hombre docto, establecer sus propias tesis sobre la naturaleza poco escrupulosa de los indios plebeyos, a quienes etiqueta como individuos que viven de los hurtos, estafas y otros delitos. Conjuntamente, Sigüenza y Góngora se auto-representa como un tipo de letrado-guardián del templo, cuyos textos y sus propias acciones conservan la historia de la ciudad. Su lealtad sirve de contrapeso a las conspiraciones. Sigüenza y Góngora se autorretratan como un elemento clave de la sociedad política novohispana. Su coraje y lealtad contrarrestan los efectos de la fuerza bruta populachera y evitan que se extinga totalmente el patrimonio histórico, urbanístico del virreinato. Es el antídoto a la corrupción y degeneración total de la *polis*. Su ahínco por conservar el patrimonio de la ciudad permite, según él lo relata, resguardar la memoria de la cultura moral y material del territorio:

> Yo también me hallé entonces en el palacio porque, entregándole el Santo Oleo a un ayudante de cura, me vine a él; pero no siendo esta carta relación de méritos propios sino de los sucesos de la noche del día ocho de junio [...] excusaré desde aquí para lo de adelante referirme nudamente lo mucho (o nada, o lo que quisieron émulos que nunca faltan) que, sin hacer refleja a mi estado, hice espontánea y graciosamente, y sin mirar al premio; cuando ya con una barreta, ya con una hacha cortando vigas, apalancando puercas, por mi industria se le quitaron al fuego de entre las manos no solo algunos cuartos del Palacio sino tribunales enteros y de la ciudad su mejor archivo. Basta con esto lo que a mí me toca (Sigüenza y Góngora, 1984, p. 130).

Su comportamiento se opone a la plebe que, como parte del ritual fiesta-revuelta, decide quemar la historia, sacrificar las escrituras y los edificios, lo mismo que si se tratase de exorcizar el sistema. Incendiar la *polis*, su pasado y su presente es la herramienta del vulgo novohispano para expresar su deseo de transformación de la sociedad:

> ...arrimaron otros a los oficios de los escribanos públicos, al del cabildo, donde estaban los libros del becerro y los protocolos, al de la diputación, a la alhóndiga, a la contaduría, a la cárcel pública grandes montones de petate, carrizo y tablas; y encendiéndolos todos a un mismo tiempo, excedieron aquellas llamas a las del palacio por más unidas (Sigüenza y Góngora, 1984, p. 126).

La actitud de Sigüenza y Góngora también difiere del comportamiento comunicativo adoptado por el que en este ensayo es definido como la segunda tipología de letrado, es decir, aquel que en *Alboroto* es representado como alguien que abusa de su poder retórico para instigar la ira popular: el predicador[2]. Este es descrito como una suerte de Catilina de Nueva España, pues Sigüenza sugiere que el tumulto fue, en parte, el resultado de la conjura incitada por este miembro de la facción letrada- eclesiástica. La plebe no sería la única autora intelectual y culpable del motín. Si esta reaccionó violentamente fue, en parte, por culpa de un manipulador que aprovechó del momento propicio para crear el descontento popular. Sigüenza y Góngora insinúan abiertamente que el predicador profana su papel de servidor de la palabra, tomándose como un expositor de temas polémicos y un cabecilla que echa discursos contra la autoridad imperial: “Oíanles al mismo tiempo a los que no eran indios cláusulas enteras del sermón” (1984, p. 116). Su mensaje se aleja del objetivo divino que supuestamente debería tener y se convierte en un artilugio que transforma la fiesta en revuelta:

> No hubo más causa que haberse predicado aquel día en la Iglesia Catedral y en presencia del señor virrey y de todos los tribunales no lo que se debía para consolar al pueblo en la carestía

2 El predicador disidente al que Sigüenza hace referencia es Fray Antonio de Ezcaray. Su prestigio en el púlpito fue causa de controversias en 1692 y el motín fue atribuido al sermón que predicó en la catedral ante el conde de Galve (Hansen, 2008: 180).

> sino lo que se dictó por la imprudencia para irritarlo. Correspondió el auditorio ínfimo a lo que el predicador decía con bendiciones y aplausos y con desentonado murmullo; y desde entonces, teniendo por evidencias sus antecedentes malicias, se hablaba ya con desvergüenza aun en partes públicas (Sigüenza y Góngora, 1985, p. 115).

Abandonando la perspectiva parcializada de Sigüenza y Góngora, la segunda tipología de letrado parece representar a un individuo cuya prédica ha sido guiada sobre la racionalidad practica y sobre la fuerza del logos, es decir sobre la capacidad de influir en los ciudadanos, por medio del discurso, para que exijan un ordenamiento más isonómico. La presencia de este tipo de letrado que respalda a la plebe novohispana no es irrelevante, ya que muestra una nueva conceptualización de la política virreinal, que permite analizar la existencia de manifestaciones intelectuales contrarias a las cuestiones de administración política.

6. La agencia femenina indígena

Más allá de la probable influencia que el predicador pueda haber tenido en el motín, es innegable que, el 6 de junio de 1692, el escenario de la capital mexicana tuvo como protagonista a los miembros de la plebe, principalmente a las personas que se dedicaban al comercio de alimentos: las indias vendedoras de maíz. Por lo tanto, es necesario analizar más detalladamente el retrato que Carlos de Sigüenza y Góngora ofrece de estas, a quienes *Alboroto* refiere que se reunían "a montones en la plaza y a bandadas por las calles" (1984, p. 116). Es ostensible que las indias son plasmadas como vulgares rebeldes contra la autoridad real, portavoces de un descontento general motivado porque la vileza constituye una parte esencial del bagaje de su intelecto. Sin embargo, las descripciones negativas que Sigüenza hace de estas no logran eclipsar la importancia de la intervención femenina-indígena en el tumulto del 8 de junio de 1692. Estas lideran la protesta de los excluidos de la *polis* y su participación adquiere un papel más visible que la de sus pares masculinos. En otras palabras, *Alboroto*, sin percibirse, revela que la insurrección no solo exigió un cambio de paradigma entre las relaciones estamentales novohispanas, también requirió una revisión sobre los papeles que eran asignados a los miembros de la sociedad en base a su género.

En efecto, la agencia femenina-indígena desempeñó un papel sustancial durante la revuelta y muestra la magnitud de la intervención de estas plebeyas a la hora de exigir cambios que modifiquen las relaciones jerárquicas en el virreinato. Sin acceso a la educación, incapaces de hacer que su palabra inspire respeto a las elites, las indias se imponen en la esfera pública por medio de la violencia, demostrando tener un papel más relevante que el de vendedoras de tortillas o de madres-generadoras de súbditos sumisos. La revuelta les permite adquirir visibilidad dentro de la capital novohispana y pone en evidencia su papel en la vida económica del virreinato. Asimismo, se percibe que —con sus medios rústicos— encarnan un tipo de radicalismo plebeyo que descarta los rangos impuestos por la corona y exige un ordenamiento destinado a instaurar condiciones para el desarrollo de las masas novohispanas. Las indias son las promotoras de un intento revolucionario que trata de generar cambios en las políticas sociales del virreinato. Su comportamiento se opone al arquetipo de la "india colaboradora" Malinche, pues rechazan a la autoridad virreinal, prefiriendo la anarquía religiosa y política. Aunque estas mujeres nunca han sido objeto de mitificación como lo fue —de manera positiva y negativa— la amante y traductora de Hernán Cortés, bien podrían representar un arquetipo femenino-colectivo de la defensa de la plebe novohispana. Si la Malinche es la madre simbólica de los mexicanos, porque es el paradigma del mestizaje, las indias revoltosas podrían ser consideradas las portavoces alegóricas de la protesta social mexicana. Estas podrían ser el referente ideológico —si creemos que la fuerza bruta puede usarse como vehículo para expresar una ideología de liberación/equilibrio social— femenino de la sociedad mexicana, pues reivindican su papel económicamente productivo en la sociedad, afirman su propia identidad territorial y cultural y se oponen a la presencia de tiranos extranjeros. Aunque Sigüenza trata de demonizar a las cabecillas de la revuelta asimilándolas a la figura del bandido, contra el cual se puede ejercer la violencia porque encarna el mal. Su estrategia comunicacional de desprestigio no logra minimizar las irregularidades o los errores del gobierno, ni tampoco la importancia de la agencia indígena-femenina. A pesar de que *Alboroto* representa el tumulto como un simple desahogo para la ferocidad de la brutal y furiosa plebe que piensa que triunfa por medio del terror, el texto deja ver que las indias están a la base de un movimiento humano que exige cambios en una sociedad que posee muchas limitaciones para ser considerada como el ordenamiento perfecto.

Las indias también se oponen a otra figura femenina presente en la sociedad novohispana: la virreina. En *Alboroto* esta es representada como una figura decorativa, cuyo valor radica en su título de esposa del virrey: no toma decisiones políticas, no se conoce su punto de vista sobre el motín. Elvira de la Cerda es principalmente un significante alegórico del poder de España, en consecuencia, se la relaciona con

la suntuosidad imperial: “el balcón grande y hermosísimo de la señora virreina” (1984, p. 126). Ella debe cumplir con los protocolos de su rango. Al contrario de las indias, la virreina desempeña un papel pasivo en Nueva España: es simplemente una transmisora de la legitimidad imperial y es relegada a la función de acompañante protocolar de su consorte. Asimismo, las otras damas que representan la vida palaciega, es decir “las dueñas y damas” (1984, p. 129) son relegadas a un papel pasivo de apoyo y sostén del *status quo*.

7. Conciencia colectiva plebeya y castigo ejemplar

Conforme con lo que se ha expuesto hasta ahora, es evidente que *Alboroto* trata de “maquillar” lo que Robert Mandrou denomina “la conciencia colectiva” que anima las revueltas populares (Mandrou, 1959, p. 759). Aunque el motín de 1692 no puede ser considerado como una exitosa manifestación de la fuerza política de las masas, expresa una valencia que no puede ser ignorada: “la solidaridad entre la plebe novohispana más allá de las diferencias étnicas”. La supuesta india muerta, los gritos y agitaciones fuera de la alhóndiga, el rechazo contra el virrey y el corregidor, son síntomas de identificación de una plebe que comparte las mismas emociones y frustraciones. Aunque Sigüenza minimiza la trascendencia ideológica del tumulto, reduciendo las protestas a una simple cuestión económico-social, es evidente que el motín de 1692, al igual que los demás que ocurrieron en todos los territorios españoles durante el siglo XVII, es un agrupamiento espontaneo, creado en base a las relaciones de la cotidianidad novohispana. Es la prueba de la existencia de una masa que se siente humillada y que desea actuar contra los potentes. Es por ello que el motín va más allá de las explicaciones mecánicas que juzgan que las rebeliones y la resistencia al estado son previsibles en tiempos de carestía. No es simplemente un “tumulto de hambre” como ha sido llamado, es una reacción de “economía moral” (Thompson, 1971, p. 77). El pueblo novohispano siente que sus gobernantes han traicionado la supuesta naturaleza paternalista de la monarquía. En efecto, aun cuando Sigüenza trata de presentar al conde de Galve como un buen gobernante, es evidente que los novohispanos más que estar contra la corona española, rechazan las políticas del virrey. En otras palabras, se trata de un rechazo *ad hominem*. Lo ocurrido el 6 de junio de 1692 es un epifenómeno que muestra que el pueblo novohispano no confiaba en la autoridad virreinal y exigía tener un papel político-económico más activo (Tilly, 1972, p. 742). En esta fecha la plebe novohispana se muestra como un cuerpo insatisfecho contra sus gobernantes. Manifiesta que, aunque no puede ser considerada al cien por ciento como una fuerza social, llega incluso a “incluir/despertar” la solidaridad de gente perteneciente a sectores más privilegiados como es el caso de el predicador que da prueba de una identificación con la conciencia política de la mayoría novohispana. Este levantamiento integra un modelo de protesta que sintetiza la situación general del imperio en el siglo XVII. Es parte de una ola disconforme presente en los territorios flamencos, itálicos, ibéricos e indianos. La poliplebe novohispana sigue un paradigma de revuelta conocido a las autoridades españolas, el grito ¡Muera el virrey y el corregidor, que tienen atravesado el maíz y nos matan de hambre! ¡Muera el virrey y cuantos los defendieren! ¡Mueran los españoles y gachupines! (1984, p. 123), presenta elementos en común con las frecuentes exclamaciones pronunciadas en las protestas contra los gobiernos locales en los diferentes territorios del imperio español. La carencia de maíz no fue el detonador de un conflicto específico de Nueva España es parte de la metástasis de la crisis soberana que no puede luchar contra las corrientes insurreccionales que no solamente revela carencias en mantener la *pax* interna. La plebe hispánica en general adoptó una estrategia de tensión que buscaba desestabilizar primeramente los poderes locales –los respectivos virreyes—para posteriormente provocar un cambio en el paradigma imperial. En efecto, bien podrían establecerse analogías entre el motín con las diferentes revueltas antiespañolas, incluyendo la que tuvo lugar en Nueva España en 1624; las que ocurrieron en las Provincias Unidas que condujeron a la formación de Los Países Bajos; con las revueltas catalanas que expresaron abiertamente una voluntad de autonomía; la revuelta de las alcabalas de Quito; la de los comuneros de Castilla; la de los comuneros de Paraguay, la revuelta de Mesina y la revuelta napolitana de Masaniello. Todas estas dieron demostración de fuerza y de cohesión autonomista rechazando abiertamente a la oligarquía española y demostraron las potencialidades mostradas por una plebe enérgica que al final logró ser reprimida por el poder imperial. Efectivamente, el motín de 1692 también comparte con las asonadas apenas mencionadas el hecho de que la dinámica de la insurrección condujo al arrinconamiento de determinados grupos humanos, presentándose como natural e inevitable el poder punitivo de la autoridad virreinal. De hecho, en *Alboroto* el castigo del motín es incluido dentro de las dinámicas sociales de un buen gobierno. Aunque no puede decirse que Sigüenza y Góngora hace una estetización de la muerte de los “culpables”, el texto sí da a notar que el escarmiento mortal de los amotinados forma parte de un espectáculo público que pretende educar a la plebe para que respete la ley.

> Habiéndose cogido cuatro indios en los mismos cuarteles del palacio al ponerles fuego y confesando, sin tormento alguno, haber sido cómplices en el tumulto y cooperado en el incendio, menos a uno que con veneno la noche antes se mató a sí mismo; ahorcaron a cinco o seis, quemaron a uno y azotaron a muchos en diferentes días, y juzgo que se va procediendo contra otros que se hallan presos (Sigüenza y Góngora, 1984, p. 134).

Castigar a los insurrectos es importante para la *civitas*, tiene un sentido dentro de la vida pública novohispana, pues significa hacer del espectáculo de la muerte un medio para educar y controlar a la población. Como bien señala Douglas Cope, después de presentar las causas de la revuelta, Sigüenza y Góngora procede a presentar las "soluciones" ofrecidas por las autoridades: el castigo a los indios, la prohibición del pulque y restricción de los indios a determinados barrios (Cope, 1994, p. 127). Las últimas páginas de *Alboroto* indican que la capital del virreinato ha logrado cesar la impertinencia popular. México no solo restablece el orden tradicional violado, sino que culmina el ritual iniciado con la relación fiesta-revuelta por medio del castigo público de quienes se considera culpables. En otras palabras, el motín termina con un drama social.

8. CONCLUSIÓN

En este ensayo se ofreció una interpretación del valor ritual y de la violencia festiva que se pueden percibir en los eventos que tuvieron lugar en México el domingo 8 de junio de 1692. A lo largo de este texto se ha tratado de analizar los factores que demuestran que, en cierto modo, el motín fue más que una válvula de desahogo contra el orden social de los estamentos novohispanos. De hecho, en *Alboroto* se percibe abiertamente el espíritu antiimperialista de una plebe que —aunque estaba principalmente liderada por indios— también estaba formada por españoles peninsulares. El motín de 1692 es un evento significativo en la historia de Nueva España, pues muestra la fuerza social y la capacidad política de la plebe. Si bien es innegable que el grano fue el catalizador de la ira plebeya, también es cierto que sería limitativo reducir el motín a la categoría de conflicto mecánico. En efecto, es importante resaltar que en el 8 de junio de 1692 hubo claras manifestaciones de descontento que más allá de las cuestiones fisiológicas inmediatas, demostraron que los súbditos novohispanos rechazaron lo que consideraban un atentado contra la economía moral del virreinato. El tumulto forma parte de una serie de levantamientos que tuvieron lugar en los territorios españoles, en los cuales, a la violencia provocada por una plebe materialmente insatisfecha, se suma un impulso popular-regional contra un dominio considerado extranjero. Este evento presenta las características propias de las revueltas que tuvieron lugar en los territorios españoles a lo largo del siglo XVII, en los cuales, durante el momento festivo, surgía una acción contestataria que trataba de imponer la isonomía en la *polis*. Efectivamente, esta sedición de plaza tiene una natura que va más allá de las exigencias biológicas del hambre. Tiene un fondo y un espesor político-cultural que muestra los potenciales de una plebe rebelde que por medio de la violencia interfiere en el debate político-administrativo de la época, aunque se trata de una crisis endógena novohispana, esta presenta elementos en común con otras revueltas ocurridas en los demás territorios españoles.

Entre los elementos importantes que se pueden mencionar en *Alboroto,* sobresale el papel del letrado como conservador de los intereses del imperio: Carlos de Sigüenza y Góngora. Asimismo, sobresale la función del letrado que actúa en contra de los intereses de los Habsburgo: el predicador. El segundo podría representar el hecho de que dentro de la polis novohispana había quienes consideraban que, para hacer de la capital del virreinato una polis mejor, había que tomar en consideración no solo los intereses de las elites, sino de todos los miembros que forman parte de esa *civitas*. Más allá de las diferencias entre el cartógrafo y el predicador, en *Alboroto* también es significativo el deseo plebeyo de afirmar su papel como miembros de la ciudadanía activa. Por medio de la revuelta, la plebe toma parte del actuar político de la capital novohispana. Aunque *Alboroto* trate de disimularlo, el 8 de junio denuncia la decadencia del poder virreinal y, al mismo tiempo, pone en evidencia no solo el deseo plebeyo de participar en la vida comercial de la ciudad, sino también su anhelo de poder decidir sobre lo que ocurre en la *polis*.

Sigüenza, por su parte, usa el motín para decir que la masa no posee virtud, solamente habilidades pendencieras. Esa es la excusa que encuentra para apoyar el ordenamiento tradicional del virreinato. Dar más poder a la plebe no sería lo justo, no traería la isonomía, sino que conduciría a la *dysnomia*. La plebe no tiene las capacidades humanas para formar parte activa de la *civitas*. La carta no es solamente un informe, es una suerte de filosofía teorética sobre los sectores sociales novohispanos y la necesidad de evitar cualquier protagonismo plebeyo, ya que la falta de virtud de la masa la convierte en portadora de violencia. Es por ello que en las últimas páginas del texto se sugiere que la única manera de volver a la

pax es la represión. El castigo es un ejemplo. Nueva España vuelve a ser un ordenamiento aristocrático. La resolución de los problemas del motín se resuelve, según el cosmógrafo, por medio de la racionalidad del conde. Las masas terminan siendo excluidas de su poder de decidir. Gaspar de la Cerda representa a la "verdadera aristocracia".

Por mi parte, después de haber analizado diversos aspectos de Alboroto y motín de los indios de México, concluyo que lo sucedido el 8 de junio de 1692 es más que un tumulto de una plebe hambrienta y poco inteligente. El motín presenta una alternativa conceptual con la que se expresan las diferencias sociales y las posibilidades políticas presentes para hacer de México una *polis* mejor. Adicionalmente, es la muestra que el siglo XVII novohispano concluye de una manera caótica, en el cual las masas hispánicas están intranquilas y exigen formar parte de la población activa. Conjuntamente, es evidente que esta crisis nació del hecho de que los Austrias no querían concebir que la *polis* perfecta no se construye en el fasto, sino con la buena voluntad de los individuos. Este fue su más grande error y el motivo del tumulto. Es por eso que cierro este ensayo afirmando que el motín de 1692 fue mucho más que una aventura plebeya o una carnestolendas política. Más allá de su aspecto grotesco resaltado por Carlos de Sigüenza y Góngora, el tumulto del hambre sí deja traslucir la presencia de una ideología plebeya que solicita la isonomía de la *polis*, incluyendo el deseo de integrar a las indígenas trabajadoras en la política activa novohispana.

CONFLICT OF INTEREST

No potential conflict of interest is reported by the author(s).

FUNDING

There is no financial assistance in studies from external parties.

ACKNOWLEDGEMENT

N/A

REFERENCIAS

Arana Pérez, F. J. (2005). *Letrados, juristas y burócratas en la España Moderna*. Universidad de Castilla La Mancha.

Argan, C. G. (1964). *L'Europa delle capitali: 1600-1800*. Fabbri Skira.

Bachini, A. (2011). *Gli antichi Romani.* Giunti Editore.

Barcia, R. (1869). *Conversaciones con el pueblo español*. Biblioteca revolucionaria.

Bercé, Y-M. (1994). *Fête et révolte: des mentalités populaires du XVIe au XVIIIe siècle*. Hachette.

Bornemann, M. M., & Aguirre Salvador, R. (2006). *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España, siglos XVI-XVIII*. UNAM.

Botero, G. (1997). *Della ragion di Stato*. Roma: Donzelli Editore.

Cave, T. (2007). *How to read Montaigne?.* Granta Books.

Cope, R. D. (1994). *The limits of racial domination: Plebeian society in colonial Mexico City, 1660–1720*. Madison: University of Wisconsin Press.

Cortés Tovar, R. (2000). Misoginia y literatura: la tradición greco-romana. En, M. T. López de la Vieja (coord.), *Feminismo del pasado al presente* (pp. 15-34.). Ediciones Universidad de Salamanca.

Costigan, L. H. (1997). Literatura, meio-ambiente e questões sócio-antropolôgicas: letrados barrocos e intelectuais pós-modernos. *Revista Iberoamericana*, *63* (181), 607-620. https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1997.6175

Cruz Pazos, P. (2004). Cabildos y cacicazgos: alianza y confrontación en los pueblos indios novohispanos. *Revista Española de Antropología Americana, (34),* 49-162. https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA0404110149A

Hansen, J. A. (2008). Barroco, neobarroco e outras ruínas. *Destiempos, 3*(14), 169-215. http://www.destiempos.com/n14/dossierv.pdf

Jameson, F. (2002). *The Political Unconcious: Narrative as a Socially Symbolic Art*. Routledge.

Mandrou, R. (1959). Les soulèvements populaires et la société française du XVIIe siècle. *Annales.* 14(14), 756-765. https://doi.org/10.3406/ahess.1959.2879

Moraña, M. (2002). Sujetos sociales: poder y representación. En, R. Chang-Rodríguez (coord.), *Historia de la literatura mexicana. La cultura letrada en la Nueva España del siglo XVII* (pp. 47-68.) Siglo XXI Editores.

Pillorget, R. (1975). *Les mouvements insurrectionnels de Provence entre 1595 et 1715*. Presses Universitaires de France.

Raaflaub, K. A. (2005). Polis,'the Political', and Political Thought: New Departures in Ancient Greece, c 800–500 BCE. In, J. P. Arnason, S. N. Eisenstadt & B. Wittrock. *Axial civilizations and world history (*pp. 253-283). Brill

Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte.

Rodríguez Aguilera de Prat, C. (1983). La teoría del Estado en la España de los Austrias. *Revista de estudios políticos*, 36, 131-158. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=26760

Romero González, D. (2004). La Asamblea de mujeres de Aristófanes, ¿mezcla de realidad y ficción? *Ámbitos: revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades,* 11, 1-17 http://hdl.handle.net/10396/8726

Semo, E. (1985). *Historia del capitalismo en México*. Secretaría de Educación Pública.

Sigüenza y Góngora, C. (1984). *Seis obras*. Fundación Biblioteca Ayacucho.

Sologuren, J. (2004). *"La ciudad inculpada" Obras completas de Javier Sologuren*. Pontificia Universidad Católica del Perú

Thompson, E. P. (1971). The moral economy of the English crowd in the eighteenth century. *Past & present,* (50), 76-136. https://www.jstor.org/stable/650244?seq=1

Tilly, L. A. (1972). La révolte frumentaire, forme de conflit politique en France. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, *27*(3), 731-757. https://doi.org/10.3406/ahess.1972.422534

Widiastuti. M. (2003). El enfoque de la ciudad: ni este, ni oeste: oposiciones que hay que superar en la historia de los enfoques de la ciudad (Reflexiones desde Bali). En, V. Berdoulay y H. Mendoza Vargas (Editores). *Unidad y diversidad del pensamiento geográfico en el mundo. Retos y perspectivas* (pp. 223-233). INEGI-UNAM.

Autora

Leonor Taiano. Posee un doctorado en Humanidades y Ciencias sociales (Universitetet i Tromso-Noruega) y es doctoranda del Programa de Estudios Hispánicos de la University of Notre Dame du Lac (Estados Unidos). Sus investigaciones se centralizan en la relación entre literatura y poder durante la Guerra de los Nueve Años (1688-1697). Sus publicaciones incluyen diversos artículos, capítulos de libros y libros sobre la representación del *optimus princeps*, el *optimus civis*, el orden social en *Infortunios de Alonso Ramírez*, el *Journal* de Raveneau de Lussan, *Trofeo de la Justicia Española*, los "Epinicios Gratulatorios al conde de Galve", entre otros textos.


Journal of Education and Culture
Revista de Educación y Cultura
Revista de Educação e Cultura

Culture Section | Peer Reviewed |
ISSN | Vol. 1, No. 1, 2020. pp 57-65
Quito, Ecuador
Submitted: 03 May 2020
Accepted: 14 July 2020
Published: 30 July 2020

Against the Homeland: Popular exilic antagonism through "Azzouz is Mad"

Contra la Patria: Antagonismo exílico popular a través de "Azzouz is Mad"

Rachid Benharrousse
University of Sidi Mohamed Ben Abdellah - Morocco
Fez, Morocco
r.benharrousse@gmail.com

ABSTRACT

The Moroccan Diasporic Youtubers are silenced or neglected because they use vulgar language, and although they are becoming part of the Moroccan popular culture, researchers seem to overlook their socio-political views on Morocco. Thus, the article would investigate how Richard Azzouz, the most famous Moroccan Diasporic Youtuber, views Morocco and its citizens. Azzouz views Morocco as a place of slavery and oppression because Morocco is a kingdom with its own Monarchy. Azzouz represents Stephane Dufoix's "Antagonistic Mode" since he is against the nation-state and resents the 'Arab' culture it promotes. He tries to value the Amazigh identity over the Arab one by valuing the American identity. Yet, his attempt to value Amazigh identity becomes a devaluation of his own identity because his 'Americanness' is better than all other identities.

The use of the video "Azzouz is Mad" through careful reading uncovers his claims of 'superiority' and 'freedom' since he associates himself with the United States. The contextual approach moves outside the text to trace how Azzouz and the Moroccan youth perceive Morocco as a prison. Then, the paper argues that the vision of Morocco as a place of slavery is shared by the Moroccan diasporas and Moroccan youth. Azzouz, similar to other diasporic YouTubers, associates himself with the host land for legitimacy, yet Azzouz falls in a paradox: the position that grants him legitimacy negates his views of valorization. Thus, the paper gives voice to the socio-political views of Azzouz and, through him, all the Moroccan Antagonist exiles; while, also, it traces the slippages in his discourse.

Keywords: Homeland; Exile; Diaspora; Identity; Popular Culture

RESUMEN

Los YouTubers marroquíes de la diáspora son silenciados o descuidados porque usan un lenguaje vulgar y aunque se están convirtiendo en parte de la cultura popular marroquí, los investigadores parecen pasar por alto sus opiniones sociopolíticas sobre Marruecos. Por lo tanto, el artículo investigará cómo Richard Azzouz, el más famoso Youtuber de la diáspora marroquí, ve a Marruecos y a sus ciudadanos. Azzouz ve a Marruecos como un lugar de esclavitud y opresión porque Marruecos es un reino con su propia monarquía. Azzouz representa el "Modo Antagónico" de Stéphane Dufoix ya que está en contra del estado-nación y resiente la cultura "árabe" que promueve. Intenta valorizar la identidad amazigh sobre la árabe mediante la valorización de la identidad americana. Sin embargo, su intento de valorar la identidad amazigh se convierte en una devaluación de su propia identidad porque su "americanidad" es mejor que todas las demás identidades. El uso del vídeo "Azzouz is Mad" a través de una lectura atenta pone al descubierto sus reivindicaciones de "superioridad" y "libertad" ya que se asocia a los Estados Unidos. Luego, el documento argumenta que la visión de Marruecos como un sitio de esclavitud es compartida por las diásporas marroquíes y la juventud marroquí. Azzouz, al igual que otros YouTubers de la diáspora, se asocia con la hostilidad por la legitimidad, pero Azzouz cae en la paradoja de que la posición que le otorga la legitimidad niega su visión de la valorización. Así pues, el documento da voz a las opiniones sociopolíticas de Azzouz y, a través de él, a todos los exiliados antagonistas marroquíes; mientras que, también, traza los deslices de su discurso.

Palabras clave: Patria; Exilio; Diáspora; Identidad; Cultura popular




1. INTRODUCTION

Moroccan Internet users are immersed in the virtual space of YouTube and Facebook, especially because they can create their own media. Mohammed Ibahrine says:

> [y]oung people started to generate their own media contents, practice new kinds of journalism and become 'citizen amateurish journalists.' ...Also, dissidents and activists are capitalizing on these new digital media.... Civil society groups and new social movements, including feminists, are using social media to inform, mobilize, campaign, recruit, and build coalitions (2013, pp. 119-120).

The use of social media is dominating the Moroccan youth's everyday life because of the easiness and accessibility of having a Facebook page or a YouTube channel. As a result, YouTubers emerged/ing in the Moroccan context as figures to be 'followed'. For Koen Leurs, "[m]edia users share their audience hood with an "imagined community" of fellow members of the audience, and this relation may span wide geographical distances" (2014, p. 4). These YouTubers have a large base of followers who support and watch the Youtuber figure. This is due to the significance that social media and networking have accumulated in Morocco. Britanny Landorf asserts "[s]ocial media and social networking sites have made substantial inroads in Morocco. Young Moroccans use them for everything from finding romantic partners without parental supervision to political activism" (2014, p. 135); then, social networks, especially Facebook, are a Moroccan refuge from the harsh reality.

YouTubers claim that people follow them because of their 'authenticity' and 'ordinariness'. Yet, these characteristics are not solely associated with YouTubers, but also with traditional celebrities that are more associated with TV-shows and movies. According to David C. Giles, "YouTube stars are no more authentic than television stars or Hollywood icons, but they perform authenticity better" (2018, p. 132). The audiences of a certain celebrity become fans, which are ardent followers and admirers of a one-person because they relate, admire, and idolize him or her ways of life. The audiences do not follow or watch the official channels, but rather they prefer the Youtubers. Zakia Acharoui et al., argues "Moroccan official broadcast media that have a YouTube channel were absent on the 21- top list, except for Medi1 TV that was ranked 33 in-degree centralities, according to the study's result" (2020, p. 1107). The youth audience seems to be detached from the officials because of their authenticity while watching Youtubers. Celebrities of social media seem to be a continuation of this social phenomenon in the digital age due to the dominance of technology and globalization. The 'ordinariness' and 'authenticity' of traditional celebrities are what made them celebrities in the first instance. Thus, one cannot speak of those two traits only in relation to YouTubers because it would become a paradox. Because they are 'ordinary' and 'authentic,' they should not be labeled or called as celebrities, yet they are those two traits which have made YouTubers or traditional celebrities, celebrities. The Moroccan context proves to be no different than any other: YouTubers claim authenticity and ordinariness over traditional celebrities while they are no different.

The Moroccan diaspora YouTubers are dominating the social media space through sharing their everyday life, which grounds their 'authenticity' and 'ordinariness'. These people who are dispersed throughout the globe necessarily have a certain stance towards the homeland and its politics. Most of them rely on their constant uploads to affirm their presence in social media and never fade away; the most notable are Tachfine Belkezize, Najib, Mustapha, Malika, Sari Cool, 9amama, and others. Yet, for Richard Azzouz, this does not apply because his emergence as a Moroccan YouTuber and celebrity has been for almost ten years now. When King Mohamed VI met with the then U.S President Barack Obama on 20-23 September 2013, a group of Moroccan migrants gathered in front of the white house to greet the king (2013). In this event, Richard Azzouz came to speak against the king and the Moroccans who support him while cursing and swearing. Youth has shared this video (2013) widely and is still sharing it through famous Facebook meme groups and pages. The title of the video could be translated as "A person protest against the Moroccan regime in front of the White House".

Richard Azzouz, or Rehal El Haouari, was born on 24 November 1950 in the district of Houara or Ouled Teima near Taroudant. He was raised in the city of Casablanca where he worked as a tax assessor. He was found guilty of bribery and blackmail. He was fired, which propelled him to travel to the U.S in 1972. Recently, he became part of an anti-establishment organization called the Organization of Moroccan Republicans Movement (MRM) whose founder is Ahmed Tachfine Belkezize on 7 May 2012. Thus, after 2013, Azzouz became a well-known YouTuber because his anti-monarchy and anti-Moroccanness views

seem to have spoken about the concerns and the disillusionment of the Moroccan youth after the reforms of the 20th February Movement had a minor impact. In this movement, Adria Lawrence gave evidence, "[o]n 20 February 2011, Moroccans took to the streets in over fifty towns. The protests grew for several months, peaking in April 2011 when 110 towns experienced mass protests (2016, p. 702). As such, the youth started quoting, sharing, and implementing Azzouz as a means of satire. The series 'Azzouz is mad' (2018) became dominant among the Moroccan social media users. Yet, although Richard Azzouz is a dominant figure in the Moroccan virtual space because of his anti-establishment views, little research has been conducted on his person or on the aforementioned YouTubers. This paper attempts to bridge that gap and provide an understanding of the manner in which the Moroccan anti-establishment exiled YouTubers disseminate their antagonistic ideology.

2. METHODOLOGY

This paper implements the Close Reading approach which scrutinizes the inner workings of discourses and significations that make any certain text function the way it does. Close reading means a detailed analytic interpretation, which implies that the previous schools of thought, whose focus is on the author, or the director, did not analyze the text based on the text itself but based on its author's intentions. According to Terry Eagleton,

> ...to call for close reading, in fact, is to do more than insist on due attentiveness to the text. It inescapably suggests an attention to *this* rather than to something else.... It implies a limiting as well as a focusing of concern – a limiting badly needed by literary talk (2008, p. 38).

Although close reading utterly focuses on and limits itself to the text itself, the context is also scrutinized to reinforce the text's antagonistic discourse. Through close reading the importance of this video materializes in two levels: on the visual level, it exemplifies the technical establishment of the 'ordinariness' and 'authenticity' of Azzouz as a subject to whom the audience should listen; on the verbal level, Azzouz illustrates the inherent inferiority of the Moroccan internationally, to other countries and especially to the U.S, and nationally, to the King. Through agreeing with Azzouz, one can become free of his or her inferiority.

The move from the textual to the contextual is needed because the ellipsis within the video presents the mannerism through which he valorizes the west. The contextualization of this video scrutinizes the manner in which the video's antagonistic discourse is being reinforced. Azzouz changes his name from Rehal el Haouari to Richard Azzouz because valorizes the west and the U.S. Because of his imagined superiority of the West, and because he reinforces it on a verbal level and his renaming, Azzouz proves to be no different than the Moroccan youth who dreams of migration. Azzouz legitimizes his antagonistic discourse through identifying himself as not a Moroccan, but an American, then Amazigh and through appealing to the Moroccan imagined inferiority. However, he himself falls into that inferiority and subverts his discourse of valuing the Amazigh identity.

3. RESULTS

3.1 The Diasporic Re-approached

William Safran perceptive and ingenious claim surrounding the acquired polysemanticity of the diaspora articulated is thus:

> Today, "diaspora" and, more specifically, "diaspora community" seem increasingly to be used as metaphoric designations for several categories of people— expatriates, expellees, political refugees, alien residents, immigrants, and ethnic and racial minorities tout court—in much the same way that "ghetto" has come to designate all kinds of crowded, constricted, and disprivileged urban environments, and "holocaust" has come to be applied to all kinds of mass murder (1991, p. 83).

Safran recognizes that the diaspora was limited to the Jewish exile from their historical homeland in approximately 586 BC with the destruction of Solomon's temple, yet the term 'diaspora' has gained so much popularity that its meaning started to include all those that live outside their homeland. Hence, the dominant importance of the homeland for Safran emerged from his interest in the Jewish exile from their historic homeland. The collective memories of a certain diasporic community continue to relate, idealize, and commit to the ancestral homeland. Safran categorizes certain characteristics and features that a community should have, for it to be called diasporic. These 6 features, which he traces throughout his article, are paraphrased thus: they have been dispersed from an original center; they have a collective memory about the history and location of the original homeland; they believe that their host-land do not accept them, so they should separate themselves; they idealize their ancestral homeland and believe that their descendants would return to it; they believe that they should maintain and restore the original homeland; their solidarity and community is defined by their relation to the homeland. Safran, then, provided diaspora studies with primary conceptualization through which their most important debates have begun.

Responding to and criticizing Safran's categorization of the diaspora, Robin Cohen argues that there was a repetition in the first and second features, so they should be 'tweaked' and merged. He adds four categories to which, he thinks, Safran has been oblivious because his categories were influenced and slightly limited, as aforementioned, to the Jewish diaspora. Hence, his four categories: "groups that disperse for colonial or voluntarist reasons"; "[the] recognition of the positive virtues of retaining a diasporic identity"; "diasporas often mobilize a collective identity... In solidarity with co-ethnic members in other countries"; "the term 'diaspora' can be used to describe transnational bonds of co-responsibility even where historically exclusive territorial claims are not strongly articulated" (Cohen, 2008, p. 6-8). In the first category, he talks about three subcategories in relation to labor, trade, and the imperial diaspora, each signifying its name. He argues in the second one that because of Jews' dispersion, for instance, the Jews are creative people with a huge number of Nobel prizes in the arts, medicine, and science. The third recognizes the transnational bond of language, tradition, and culture between members of a diasporic community. The fourth and last depart totally from Safran and argues for a diasporic community whose origin in the homeland is not historically articulated, and so he uses the expression deterritorialized diaspora to describe this kind of diaspora.

Yet, the popularity of the diaspora made many critics and researchers use it and apply it to certain communities outside of the abovementioned categorization. The infringement on the term and on the field of diaspora studies made many diaspora theorists criticize labeling almost any community as diasporic. Rogers Brubaker, similar to Cohen, argues "If everyone is diasporic, then no one is distinctively so. The term loses its discriminating power – its ability to pick out phenomena, to make distinctions. The universalization of diaspora, paradoxically, means the disappearance of the diaspora" (2005, p. 3). Therefore, the diaspora became a loose concept that is readily applied to every community, and because of this popularity; the diaspora would become fragmented and lose its significance. The categorization of what is supposed to be diasporic would be blurred, especially since Safran and Cohen made what constitutes a diasporic community obvious and clear. Of course, they are not trying to stop the popularity of the concept, for they cannot, but they are attempting to maintain significance with their categories and features.

3.2 Azzouz between Antagonism and Valorization

The 'authenticity' of the Youtubers materializes in the Azzouz's late channel; he now posts under a new channel since the other one was deleted and is no longer accessible. Anas Sedrati claims "[a]s of May 14th, 2017, his channel had 40.000 subscribers, and his videos were watched 13 million times in total. This considerable number can allow us to conclude that it is a popular channel within a country of 34 million people" (2017, p. 28). Azzouz's importance finds itself not only in his popularity among young people but also ineas watched 13 million times in total. This considerable number can allow us to conclude that it is a popular channel within a country of 34 million people" (2017, p. 28). Azzouz's importance finds itself not only in his popularity among young people but also in his discourse against the nation-state and in Darija. Moroccan Arabic which is known in Morocco as Darija is not used in the official discourse or in politics. Abdelmjid Kettioui contends that . 2). Thus, when Azzouz utilized this vernacular to curse King Mohammed IV and the late King Hassan II, he attracted the youth to his oppositional videos.

The "Azzouz is Mad" video promotes antagonistic mode through the visual level. It opens with an interesting zoom, a panoramic shot, and then the camera is set to a medium shot throughout the video. The latter idea is reinforced through centralizing Azzouz at an Eye Level shot. While the voice of

Azzouz dominates the entire video, still the anonymous interviewer asks questions and comments while continuously zooming in and out to signify the importance of Azzouz's answer. The interviewer, seemingly, does not question Azzouz or his views, but rather aids and furthers his claims through examples and comments. The apparel of Azzouz is casual, promoting the everydayness and normality of this encounter. Thus, the video seems to construct two main ideas in the audience's mind. First, Azzouz is an expert on the matter on which he speaks. The Medium shot and the dominance of his voice throughout the video aids in the establishment of the significance of his claim. Second, Azzouz is an 'ordinary' Moroccan exile who had enough of the corruption and the monarchy like most of the Moroccan youth. The Eye Level shot mirrors a real conversation between the audience and Azzouz, which further establishes his 'ordinariness' and the legitimacy of his views.

The video of 'Azzouz is Mad' promotes the antagonistic mode through the visual level. It opens with an interesting Zoom in, Panorama shot, and, then, the camera is fixated on a Medium shot throughout the video. The latter idea is reinforced through centralizing Azzouz at an Eye Level shot. While the voice of Azzouz dominates the entire video, still the anonymous interviewer asks questions and comments while continuously zooming in and out to signify the importance of Azzouz's answer. The interviewer, seemingly, does not question Azzouz or his views, but rather aids and furthers his claims through examples and comments. The apparel of Azzouz is casual, promoting the everydayness and normality of this encounter. Thus, the video seems to construct two main ideas in the audience's mind. First, Azzouz is an expert on the matter on which he speaks. The Medium shot and the dominance of his voice throughout the video aids in the establishment of the significance of his claim. Second, Azzouz is an 'ordinary' Moroccan exile who had enough of the corruption and the monarchy like most of the Moroccan youth. The Eye Level shot mirrors a real conversation between the audience and Azzouz, which further establishes his 'ordinariness' and the legitimacy of his views.

Consistent with the visual level of the video, Azzouz's words and speech, or the verbal level, implies the Moroccan as an inherently a salve to the monarch Mohammed VI. Thus, if the viewer does not comply and agree to Azzouz's antagonistic views, he or she is inferior to him and are slaves of the 'inferior' Moroccan country. The interviewer articulates that the interview takes place in Los Angeles, United States. Azzouz associates himself with the 'superior' west because he is 'enlightened and is not a slave of the king Mohammed VI'. Their inferiority is not only national and to King, but also internationally to most of the countries in the world. The country of 'Aaribouch' is an inferior country to the U.S particularly because of the latter 'respects' human rights and favors citizenship over slavery. Thus, Azzouz draws his authenticity through the affiliation and residence in the U.S. while those that oppose his claims are slaves to the monarch's colony. The reoccurrence of treason, slavery, totalitarianism, injustice, torture, torment, and curse words establishes the idea that Morocco is a settlement of Aaribouch on the expense of the lands and lives of the Amazigh people. Through this, Azzouz claims an Amazigh state in the country that only the Amazigh can govern. The 'legitimacy' of his argument persists through the ethnic division: the Arabs, or 'Aaribouch,' are slaves to their Arab monarch; the Amazigh who are not slaves, but free people must govern themselves by themselves. Azzouz associates the Amazigh and the American identities to hierarchize the Amazigh over the Arab and prove the superiority of the Amazigh ethnicity. Through this hierarchy and association, the Moroccan can be 'cured only' of the inherent slavery if they denounce the king and champion Azzouz's views.

Azzouz seems to be constructing a discourse of the Antagonistic mode through the hierarchy that values the Amazigh. According to Stephen Dufoix, the Antagonistic mode is "formed by groups who refuse to recognize the legitimacy of the current regime in their country of origin, or who consider the country to be under foreign occupation" (2004, p. 6). In the video, he views the Kingdom of Morocco as an Arab settlement and refuses to recognize Mohammed V, Hassan II, or Mohammed VI reigns. Azzouz as an example of the Moroccan Antagonistic mode calls for another 20th February movement in 2015, the year in which the video was created. He tells his audience to prepare clubs, stones, and everything they can use as a weapon to fight and wage war against the Makhzan and the king. Then, to liberate the Amazigh land and people from the Arab tyranny, and to re-establish the historical, and imaginary, homeland, Azzouz reinforces his antagonistic rhetoric through, first, identifying himself with America, the 'leader of the new world,' and, second, appealing to the Moroccan audience's imagined inferiority in relation to the west.

The first exemplifies the abandonment of the Moroccan and the adoption of the American identity. Thus, he changes his name from Rehal El Haouari to Richard Azzouz to emphasize this westernization and neglect of Moroccanness. In his first video, the aforementioned above, the journalists, who were criticizing his views, were constantly referring to him as Rehal. Until the video became viral on social media, Rehal was promoting his antagonist views using his real name. Yet, in the video 'Azzouz is mad' which is this paper's

case study, one notices the name shifts to Richard Azzouz who lives in Los Anglos and is against everything that is Moroccan. The renaming is significant because of his westernization and championing America as the country in which he is treated as a citizen, not a slave. The latter video in which he appears as Richard Azzouz even becomes more circulated among the youth on social media, especially on Facebook. Through his new name, Azzouz identifies with the U.S which is represented as 'far superior and developed than Morocco ever will be'. He is also unequal to those that live in Morocco because he is in America, a citizen, and an Amazigh; that is, the Moroccan who is a slave and a 'settler' should listen and be enlightened by Azzouz who is an American citizen and a 'native' of North Africa.

For Azzouz, the homeland, Morocco, seizes to be perceived as such. Jan Penrose argues, "homelands are cemented through processes of birth and nurturing over time'. The relationship between people and place is conceptualized as a symbiotic one" (2002, p. 5). Thus, the homeland as a whole is precisely what makes Azzouz disengaged from Morocco. Although he has been nurtured in a small town in the south of Morocco, and although his relationship with people and place is still part of his identity, he no longer wants to be viewed as a Moroccan. The homeland, for him, signifies oppression and repression. Before he was fired from work in Morocco, Azzouz worked with the nation and for the nation. He was immersed in the imagined community similar to any other Moroccan in the Years of Lead. Benedict Anderson explains "it is imagined as a community because, regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, the nation is always conceived as a deep, horizontal comradeship" (2006, p. 7). Yet, after his departure to the United States, his imagined community is no longer Morocco but is an ethnic group. In the other videos in which he is featured, Azzouz's antagonistic view of Morocco changes into a valorization of the ethnic Amazigh community. He does not know how to speak Amazigh, yet since he self-identified as such, he took their cause and became part of their activism. His belonging is not to one imaginary community, but to two communities: the Amazigh and the Americans. These two communities shape his home since he no longer identifies with the homeland. Thus, Azzouz, a diasporic subject who is supposed to long for the homeland, continues to valorize the western and Amazigh identities and affirms the Moroccan's superiority.

The second is the imagined inferiority that persists in the Moroccan youth's mind. Azzouz appeals to the imagined inferiority of the Moroccan identity vis a vis the western identity. Azzouz is, or is not, conscious of appealing to the imagined inferiority that the youth hold, especially in social media. Rather, because he also holds the idea of the 'superior' west, he associated himself with the west to legitimize his views. The Moroccan youth populaces seem to value the judgment and opinion of the diasporic subject over those who live within the geopolitical borders of Morocco. Azzouz is also a 'product' of the Moroccan cultural forms and discursive structures that circulate in the Moroccan imagined community. Thus, he accepts the 'inferiority' of his Moroccan identity and abandons it for the American identity. The latter is exemplified in his espousal of Richards over Rehal. The Moroccan represents, talks about, and views themselves as lesser than the European, the Asian or the Westerner in general. Within the Moroccan youth's discourse, the idea of migration looms large since most compare their corrupted and poor present, with the economically rich present. Tarek Sabry explores the notion of migration beyond its sociological and economic-political dimension towards a view from within the popular culture itself. He specifies his study to popular jokes and talks about and about migration to analyze this phenomenon further. Sabry's talk about jokes as part of the popular culture's view on the issue of migration. Migration has invaded many parts of the Moroccan popular culture. Sabry reasons:

> One could illustrate in the case of narratives inherent to many Moroccan popular migration-related jokes that the young Moroccan whose prime desire is to flee his country often performs the function of the 'victim'. Morocco—often described as a big prison, from which many young people are trying to escape, could in turn function as metaphor for the 'villain'. The West in these narratives often enjoys a double morphological function; it functions as the 'hero' and the 'helper' concomitantly, thus the drowning young Moroccan's cry for the English man's saving rope (2005, p. 8).

That is, in jokes, one can view the way the Moroccan views himself as inferior to the westerner's superiority. Jokes are part of the popular culture which shapes the discursive structure that influences the Moroccan migrant. He analyzes the lyrics of popular songs and comes to the same conclusion. Even in everyday talk, one can notice that the need to escape from the 'imprisonment' of Morocco became part of the Moroccan chit-chat, and talk about migration. So much so that people who had emigrated and

succeeded in their lives became heroes and legends in Morocco. Therefore, the importance of migration is dominant because it becomes a dream within the Moroccan youth's collective memory. The belief that Sabry grounds within popular culture is permeated within different Moroccan cultural forms. Accordingly, because Azzouz is a product of that popular culture, he stresses that one should 'escape the prison called Morocco' to seize being a slave of the monarchy.

Richard Azzouz also represents the Moroccan youth as situated historically within corruption and poverty. He himself is a product of the Moroccan youth who came after Moroccan independence in 1956. With the beginning of independence, young people have been promised a flourishing country full of opportunities. Yet, after the 1980s, the promises were shattered by the harsh reality within which the youth lived. Mounia Benani-Chraibi has traced the dissatisfaction of the Moroccan youth and the 'elsewhere' which functions as an anchor to their hopes and dreams. She argues "[t]he concept of the 'elsewhere', perceived as the favored location for the full realization of the individual, as a space where all types of participation are possible, constitutes another safety valve, an exit, even if it is only because of how it channels the collective dream... The ambition to break with one's environment reflects above all an attempt to escape a marginal existence and a wish to participate in society" (2000, pp. 147-148). Thus, the 'elsewhere' becomes a haven for the youth's unfulfilled and unachieved dreams. Unemployment increases the frustration of these young people after they have been promised great things, especially the educated who aspire to a better future. This has made certain 'men' still dependent on their families and others drop out of school at a young age. The concept of the 'elsewhere' becomes dominant in the youth's discussion because they perceive the 'elsewhere' as a space in which people from their societies achieve all of their dreams. The images of a certain future are always circulated in café discussions and chit-chat. Hence, the Moroccan youth migrates to live in that 'imagined future' to the Americas or mainly to Western Europe. When a certain person goes there and finds a job for Bennani-Chraibi, he or she becomes the conversation of all the other young people. This furthers their dissatisfaction and disappointment in supposed postcolonial Morocco since those that had power remained in power while the class division broadened. The Moroccan migrant is, of course, a product of this disappointed environment, and their migration is fueled by/through capitalistic needs similar to other Moroccan migrants.

The Moroccan exiles who are famous on social media from Azzouz till 9amama exemplify this tendency of criticizing the homeland while simultaneously identifying with their hostlands. They have felt disassociated from Morocco because of the belief in the superiority of the west which is circulating within popular culture. Also, they become famous because of their residence in the west besides their vulgarity and obscene language. Their perception then is a continuation of the Moroccan popular culture. In this sense, the concept of the 'elsewhere' dominates the imagined community, yet when the person arrives at the elsewhere, he or she disassociates with the homeland. The Moroccan diasporic popular figures and their videos are an adequate example of such abandonment. Azzouz, as the case study in this paper, exemplifies the shared tendencies that are common to all other exilic Moroccan figures.

The mannerism in which the video was/is circulating negates the intentionality of Azzouz. Azzouz identifies with the imagined superiority of America to reinforce his antagonistic mode and its reception by the Moroccan youth. The series of "Azzouz is mad" is used humorously and satirically to laugh at different phenomena in Morocco. Moroccan memes take certain instances from those videos to joke on another topic. According to Limour Shifman,

> The term "meme" was coined by Richard Dawkins in 1976 to describe small units of culture that spread from person to person by copying or imitation... the tag "Internet meme" is commonly applied to describe the propagation of items such as jokes, rumors, videos, and websites from person to person via the Internet (2014, p. 2).

Azzouz became a dominant figure in Moroccan memes through certain decontextualized clips. Through this decontextualization, the Moroccan youth on Facebook did not take Azzouz seriously; rather, the video became an example of 'stupidity' and 'comedy' for most of the Moroccan youth. The latter constituted the majority of the comments on the meme videos which share Azzouz's clips. The Amazigh people on the Facebook page "Agadir bel Visa" denounced his claims and rejected his representations of their identity. The main audience which Azzouz intended to promote his cause accused him of not being an Amazigh. With the hierarchy which he is implementing, he made the Amazigh identity inferior and not just the Arab Moroccan identity. Richard Azzouz's claims and views never surpassed the comical or the

funny although he never intended for them to be such.

4. CONCLUSION

Richards Azzouz, or Rehal El Houari, has become an important figure on social media. His anti-establishment and antagonistic views did not reach the Moroccan youth, but his fame came through the comical use of decontextualized clips from his videos. Accordingly, his videos, although filled with oppositional ideology, did not have the intended impact. The series Azzouz is Mad attracted much attention because the Moroccan youth laughed at his ideas. Still, this should not be taken for granted because Azzouz does promote and believes in his antagonistic views, but still a question persists: why was he turned to a meme and a joke? This question is posed for future research, which cannot be tackled due to the limitations of this paper, not only in relation to Richards Azzouz but to the entirety of diasporic YouTubers who become memes. Also, a view into the intertextual mannerism in which they tackle certain topics would enrich the literature on these Moroccan figures, but this could not be possible without an in-depth analysis of their videos. Thus, in this paper, the existent gap in the literature on the Moroccan diasporic YouTubers with a focus on the case of Richard Azzouz as an exemplary YouTuber of the antagonistic mode has been filled. The paper, then, becomes an initiation of interest in the Moroccan Antagonistic diasporic YouTubers.

CONFLICT OF INTEREST

No potential conflict of interest is reported by the author.

FUNDING

There is no financial assistance in studies from external parties.

ACKNOWLEDGEMENT

N/A

REFERENCES

Acharoui, Z., Alaoui, A., Ettaki, B., Zerouaoui, J., & Dakkon, D. (2020). Identifying Political Influencers on YouTube during the 2016 Moroccan General Election. *International Workshop on Statistical Methods and Artificial Intelligence, 170,* 1102-1109. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.03.061

Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* London: Verso.

Bennani-Chraibi, M. (2000). Youth in Morocco: an Indicator of a Changing Society. In, R. Maijer (Ed.), *Alienation or Integration of Arab Youth: Between Family, State, and Street* (pp. 143-160). London: Psychology Press.

Brubaker, R. (2005). The 'Diaspora' Diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 1, 1-19. https://doi.org/10.1080/0141987042000289997

Cohen, R. (2008). *Global Diasporas: An Introduction.* London: Routledge.

Dufoix, S. (2003). *Diasporas*. William Rodarmor (Trans). London: University of California Press.

Eagleton, T. (2008). *Literary Theory: An Introduction.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Giles, D. C. (2018). The Popularity and Appeal of YouTubers: 'Authenticity' and 'Ordinariness'. In, D. C. Giles (Ed.), *Twenty-First Century Celebrity: Fame In Digital Culture* (pp. 131-153). London: Emerald Publishing.

Ibahrine, M. (2013). Social Media and Soft Political Change in Morocco. In, M. M. Hussain and P. N. Howard (Eds.), *State Power 2.0: Authoritarian Entrenchment and Political Engagement Worldwide* (pp. 113-24). London: Routledge.

Kettioui, A. (2020). Sarcasm and Taboo in the Moroccan Mediascape After the February 20 Movement. *Journal of African Cultural Studies*. https://doi.org/10.1080/13696815.2019.1701426

Landorf, B. (2014). *Female Reverberations Online: An Analysis of Tunisian, Egyptian, and Moroccan Female Cyberactivism During the Arab Spring Revolutions.* (Honors Thesis). Retrieved from International Studies Honors Project. (20).

Lawrence, A. K. (2016). Represion and Acrtivism Among the Arab Spring's First Movers: Evidence from Morocco's February 20th Movement. *B.J.PoL.S.* 47, 699-718. https://doi.org/10.1017/S0007123415000733

Leurs, K, Haan, D, M, & Leander, K. (2017). Affective Belongings Across Geographies: Locating YouTube Viewing Practices of Moroccan-Dutch Youth. In Halegoua, G, R, & Aslinger, B. (Eds).*Toward a Global/ Local Perspective In Emerging Media* (pp. 207-226). London: Routledge.

Morocco World News (2013). King Mohammed VI meeting with President Barrack Obama. *Morocco World News.* Retrieved from https://www.moroccoworldnews.com/2013/11/113281/king-mohammed-vi-meeting-with-president-barack-obama/

Penrose, J. (2002). Nations, State and Homelands: Territory and Territoriality in Nationalist Though. *Nation and Nationalism* 8(3), 277-297. https://doi.org/10.1111/1469-8219.00051

Richard Azzouz. (2013). A voice opposing the Moroccan regime demonstrating in front of the White House (Translatation of Arab). Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=jrL4UFFrLtw

Richard Azzouz. [MRM]. (2018). AZZOUZ IS MAD Original version. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=HbNfRHfsyQY&t=49s

Sabry, T. (2004). Emigration as Popular Culture: The Case of Morocco. *European Journal of Cultural Studies*, *8*(1), 5-26. https://doi.org/10.1177/1367549405049489

Sadrati, Anass. (2017). *The Use of YouTube In Morocco as an instrument of Social Critique and Opposition: Three Cases: Richard Azzouz, Hamid El Mahdaouy, Najib El Mokhtari.* (MA Thesis). Retrieved from Stockholms Universitet. (15).

Shifman, L. (2014). *Memes: in Digital Culture*. London: MIT Press.

William, S. (1991). Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies, 1*(1), 83-99. http://doi.org/10.1353/dsp.1991.0004

AUTHOR

Rachid Benharrousse. He is a fellow at the Moroccan Cultural Studies Center at the University of Sidi Mohamed Ben Andellah, Dhar El Mehraz, Fez. He is the author of *Digital Poetry and The Transcendence of Print Poetry's Boundaries: Interactivity and the Reader.* He has also published and is interested in Diaspora, Home, Postcoloniality, Popular Culture, and Memory.



Culture Section | Peer Reviewed |
ISSN | Vol. 1, No. 1, 2020. pp 66-76
Quito, Ecuador
Submitted: 13 May 2020
Accepted: 15 July 2020
Published: 30 July 2020

Intersecciones de la violencia basada en género: estudio de caso en la comunidad rural "La Picota", Nicaragua

Intersections of gender-based violence: a case study in a rural community "La Picota", Nicaragua

Sergio José Hernández Briceño
Universidad Autónoma del Estado de Morelos - México
Cuernavaca, México
hsbjose@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo es elaborado con un enfoque investigativo, destinado al reconocimiento de las vivencias cotidianas y violentas que viven las mujeres de la comunidad La Picota; logrando de esta manera ampliar el enfoque preventivo ante la violencia basada en género. En el escrito será posible comprender parte del modo de vida en el contexto comunitario de investigación y las opiniones emitidas de viva voz por actoras claves para el estudio.

Con el análisis de los elementos extraídos de las informantes claves y las perspectivas teóricas de la interseccionalidades de la violencia basada en género, fue posible ampliar la mirada hacia este fenómeno que viven las mujeres y la manera en que influyen los perfiles de las potenciales víctimas de esta violencia. Todo esto para generar una especie de diagnóstico que muestre donde incidir de forma oportuna para sensibilizar acerca de cambios necesarios en el comportamiento social; mismos que suelen justificar la constante violación de derecho hacia la mujer. De este modo se aportará a una cultura preventiva ante la violencia hacia la mujer, en contextos familiares y sociales.

Palabras claves*:* Comportamientos, comunidad, intersecciones, violencia, justificación.

ABSTRACT

The present article is elaborated with a qualitative investigative approach, some destined to the recognition of the daily and violent experiences that the women of the La Picota community live in, located in the municipality of Chinandega - Nicaragua; thus, achieving broadening the preventive approach to gender-based violence. In the writing it was possible to understand part of the way of life in the community context of research and the opinions expressed out loud by key actors for the study; proceeding to relate the community perceptions, with the collective imagery and the theoretical precepts linked to the intersections of violence.

The methodology used to develop the article was qualitative and responds to anthropological research methods, using interviews and observation sheets and techniques (direct and participant) in order to extract information and content to understand the social problems of violence. And its intersections. The ethnographic method was applicable in order to project the community dynamics where the study is carried out. The research work also emerges as part of the author's close experience towards the research context for 4 years as a facilitator of processes for social and community development, with a psychosocial focus.

Part of the results obtained from community research showed that sociocultural patterns that violate rural women still persist, from various social, economic, ethnic, educational, age, disability, and geographical locations of their residences. This crossing of variables forces the actor's understudy to be subjected to multiple discriminations within and outside their communities. From these edges of the intersection, the interviewees were selected who responded to various age ranges, this in order to have a more global analysis of the way in which violence is experienced and exacerbated, from the relationship of the previously referenced elements.

With the analysis of the elements extracted from the key informants and the theoretical perspectives of the intersectionality of gender-based violence, it was possible to broaden the gaze towards this phenomenon that women experience and the way in which the profiles of the potential victims of this violence are examined. All this to generate a kind of diagnosis that shows where to influence in a timely manner to raise awareness about necessary changes in social behavior; some that usually justify the constant violation of rights towards women.







The current effects of the pandemic are taken into consideration and as this further aggravates, the experiences of various expressions of gender-based violence against women, some of the effects of the pandemic being constant exposure within their homes, because they are living with potential aggressors and outside their homes, where they are exposed to a virus contagion, while they carry out their corresponding commercial and popular activities. By broadening their behavior towards the current scenario and the way in which this context affects them, the contributions to a preventive culture of violence against women, in family and social contexts, will be timelier.

Keywords: Behaviors; family; Intersections; violence; justification.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto de investigación se delimita a la comunidad La Picota, en el municipio de El Viejo, en Nicaragua, sitio donde se pretende desarrollar un análisis denso acerca de las expresiones de violencia que viven las mujeres en la comunidad y la manera en que diversas aristas sociales, culturales, biológicas, se interconectan para legitimar las realidades desventajosas de estas las actoras locales.

La interseccionalidad como concepto implica la existencia de una discriminación multidireccional; siendo estos factores provenientes de diferentes ángulos y contextos, mismos que permiten apreciar con suficiente contundencia el episodio de opresión y posterior marginación. El presente artículo se desarrolla desde un análisis de las intersecciones de la violencia hacia la mujer en la esfera local comunitaria. Esto para efectos de evidenciar expresiones violentas en el escenario rural estudiado, reconociendo la importancia de la denuncia social por violencias constantes, interseccionadas y normalizadas en el contexto.

Al mismo tiempo se pretende evidenciar el entorno desventajoso en el que se desarrollan las actoras comunitarias y la forma en que la crisis actual generada por la pandemia COVID-19, repercute en sus alternativas de desarrollo integral, complejizando aún más las vivencias ante la violencia basada en género (de ahora en adelante VBG).

El reconocimiento de la problemática de Violencia basada en Género, desde una perspectiva interseccional, contribuirá a obtener elementos de análisis donde puedan ser captadas los agravantes que perpetúan la violencia en la vida de las mujeres, en escenarios familiares, comunitarios y sociales. Siendo esto una base para reflexionar sobre posibles alternativas y mermar los efectos de la VBG.

La información brindada invita a que el lector cuestione de forma el imaginario social que refuerza y avala una cultura transgresora en los derechos humanos de las mujeres. La temática ha sido abordada desde un enfoque holístico, empleándose métodos y técnicas cualitativos e investigación documental.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación es elaborada a partir de la experiencia de 4 años de trabajo comunitario en la zona rural La Picota y donde fueron ejecutados proyectos con enfoque de desarrollo comunitario y trasnversalización de género.

El tiempo de trabajo en la zona rural, aporta a legitimar elementos de análisis antropológicos en el presente escrito, ya que en concordancia con lo expresado por Guber “Cuando hablamos de trabajo de campo etnográfico, nos referimos a la presencia directa, generalmente individual y prolongada, del investigador en el lugar donde se encuentran los actores que desea estudiar” (1991, p. 83).

El artículo refiere el análisis de elementos observables y cualitativos reconocidos en la zona de estudio, los cuales incluyen la interpretación de testimonios comunitarios retomados en conversaciones informales y mediante la aplicación de instrumentos de entrevistas abiertas a actoras claves; cuyas ideas aportaron a desarrollar el escrito.

El uso del método etnográfico, previamente referenciado, fue clave para la presente investigación, precisamente por la importancia de los procesos descriptivos, interacciones y acontecimiento sociales, donde pudieron evidenciarse expresiones de la problemática en estudio, al mismo tiempo se empleó para relatar de forma generalizada la dinámica y cotidianeidad de las mujeres rurales en esta investigación.

El enfoque integral del método etnográfico de investigación, permite analizar contextos particulares y episodios del modo de vida, donde se reflexiona desde las intersecciones de la violencia que sufren las mujeres. La etnografía según Baztán “es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de

alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global Introducción de la misma" (Baztán, 1995, Pág.8). Desde el enfoque antropológico, se tomó en consideración la cultura, la cual constituye el eje central en el análisis y comprensión de los procesos sociales, políticos e históricos, contando cada uno con estrecha vinculación con la práctica social.

Desde la teoría propuesta por Baztán fue viable la ejecución de una especificidad del abordaje etnográfico comunitario, misma considerada por Feito como: "la definición antropológica del terreno y que tiene directa relación con la particular construcción del campo de estudio de investigativo" (Feito, 2004). Gracias a esta propuesta fue viable aplicar criterios objetivos a la problemática estudiada desde un enfoque de investigación cualitativo, siendo rescatadas experiencias y opiniones de viva voz, de las personas directamente involucradas.

El trabajo de campo in situ y la aplicación de técnicas de entrevista y observación tanto directa como participante, fueron claves para identificar categorías observables de estudio y analizar con ello, patrones socioculturales que inciden en las expresiones diversas de violencias hacia la mujer y los cuales suelen ser normalizados en las esferas comunitarias, evidenciándose esto, en el uso común y recurrente de expresiones, fraseos y comportamientos que legitiman una cultura de violencia hacia la mujer.

Al respecto de la observación directa Baztán considera que esta técnica "es definida como aquello que corresponde a un objeto de observación formado por conductas manifiestas y por tanto susceptibles de ser percibidas a través de nuestros órganos sensoriales" (Baztán, 1995, Pág. 73).

Fue empleada para análisis de información testimonial, la entrevista centrada en un problema, misma que facilitó la recolección datos in situ, Witzel hace referencia a este modelo de entrevista, al respecto plantea que:

> La entrevista centrada en un problema tiene tres principios centrales estos son: la concentración en un problema de investigación, la orientación del método en el objeto concreto y la orientación en el proceso de desarrollo paso a paso con mucha flexibilidad y análisis. (Witzel 1982, 78).

Se tomaron criterios para la selección de informantes, como la residencia comunitaria de al menos 5 años, grupos diversos en las informantes, desde mujeres jóvenes, adultas y de la tercera edad. Mediante la adecuada formulación de preguntas abiertas, fue posible dirigir el análisis e interpretación de la información recopilada. La entrevista centrada en un problema, demando un rol activo por parte del investigador, para efectos de "reconocer sus propias pautas de categorización e identificar los intersticios del discurso del informante" (Guber, 2005, pág. 146).

No se omite manifestar que uno de los métodos aplicados al presente estudio, fue primordialmente el método de análisis – síntesis, siendo este según Villabella, aquel que "Posibilita descomponer el objeto que se estudia en sus elementos, para luego descomponerlo a partir de la integración de estos y destacar el sistema de relaciones existentes entre las partes y el todo" (Villabella, 2012, p. 937). Gracias a la implementación de este método, se lograron abordar diversas aristas de la discriminación y la manera en que todas ellas agudizaban escenarios desventajosos y problemáticos para la mujer, permitiendo abordar desde una variedad de ángulos el presente estudio de caso.

La perspectiva transdisciplinaria fue elemental para el presente estudio, siendo análoga a este ámbito, el pensamiento complejo, mismo aplicable al análisis de la problemática, precisamente porque afecta y trastoca aristas diversas e interconectadas. Desde el pensamiento complejo Witker considera que "se diseñan bases epistémicas y un método holístico aporten a este abordaje. Por ello el pensamiento complejo se aprecia desde una realidad socio histórico los subsistemas autorregulados y adaptativos, en aras de una meta u objetivo en común" (Witker, 2017).

La investigación documental se aplicó como técnica complementaria, mediante la revisión de fuentes bibliográficas se indagó los antecedentes de investigación, estos dieron las pautas para el análisis y profundización del tema. Según Medina Montoya "la investigación documental es aquella concebida como revisión sistemática del material para contextualizar el objeto de estudio" (Medina Montoya, 2004). Con el análisis de la información contextualizada fue posible desarrollar argumentos para comprender la problemática social, referida a la violencia basada en Género, sus respectivas intersecciones y afectaciones al desarrollo integral de las mujeres comunitarias.

3. RESULTADOS

3.1 Etnografía de la comunidad La Picota, municipio de El Viejo, departamento de Chinandega.

Las actividades relacionadas a la agricultura se vuelven parte de la identidad de un pueblo que por trascendencia histórica y determinismo geográfico ha venido realizando este tipo de trabajo; en la comunidad La Picota ubicada en el municipio de El Viejo, departamento de Chinandega, existe una dinámica económica correspondiente a una agricultura con fines de autoconsumo y para actividades comerciales.

El destino hacia la zona de estudio, implica desplazarse fuera del casco urbano, puesto que la comunidad de la picota se encuentra ubicada en el kilómetro 16 de la carretera Viejo a Potosí, en Chinandega. Siendo el acceso a la comunidad a través de un desvió a mano derecha, en donde no ingresa transporte urbano colectivo; razón por la cual, los habitantes de la zona deben acceder a la comunidad, recorriendo al menos 6 kilómetros a pies, en bestias, con vehículos de tracción humana o animal y vehículos motrices para quienes cuentan con este recurso.

Sobre el camino de trocha, es común el encuentro con ganados equinos, bovinos, porcinos y avícolas; divisándose al mismo tiempo, estructuras diversas de las viviendas, puesto que algunas se muestran construidas con material de adobe, palmas, maderas, plásticos y otras logran contar con mini falda de concreto y techo de tejas; de igual modo durante el primer kilómetro recorrido, se logran apreciar viviendas con estructura más urbana cuyos materiales son de concreto y láminas de zinc.

En temporada de invierno, los caminos se vuelven intransitables, por los charcos profundos en el trayecto hacia el centro de estudio, cuyos niveles educativos son de tipo primaria completa, en cambio las y los adolescentes que desean cursar una educación de bachillerato, deben trasladarse a la comunidad más cercana, ubicada a 8 kilómetros de distancia. En temporada de verano, las/os comunitarios se exponen a cantidades excesivas de polvos, debido a las malas condiciones de los caminos en la comunidad.

La comunidad cuenta desde el 2016 con servicio de energía eléctrica, sin embargo, estas instalaciones no dan abasto a toda la comunidad; teniendo como alternativa para contar con esta energía, el uso de paneles solares, captados desde los beneficios que Organismos No Gubernamentales han llevado a la zona. Debido estas dificultades de un flujo energético en la comunidad, el riesgo de inseguridad ciudadana se acrecienta para las familias y sobre todo para las mujeres en diversas edades, quienes expresan su preocupación de desplazarse después de las seis de la tarde fuera de sus casas. Así lo comenta una de las jóvenes de la zona en investigación.

> A las seis de la tarde, ya estamos guardadas en nuestras casas, no hay luminarias y la distancia entre las casas, es grande, hay muchos lugares desolados antes de llegar a una casa vecina, incluso se debe pasar por una campo desolado o cañales, donde ya se ha sabido de mujeres que han sido abusadas y violadas en esos lugares. (Comunicación personal, Gunera, 2019).

En relación al acceso del recurso hídrico en la comunidad, las mujeres son las encargadas de buscar el agua, recorriendo lugares áridos y distanciados, esto debido a una distribución de roles culturalmente asignada y asumida por las mujeres, quienes deben adjudicarse las tareas domésticas de sus hogares (Lavar ropa, trastes, cocinar, limpiar, bañar a los niños y niñas, regar plantas para auto consumo). En cambio, la relación del agua con el hombre está dirigida para riego del cultivo, para el consumo y su aseo personal. Siendo garantizada el agua para estos dos últimos aspectos por las mujeres.

Las mujeres se exponen a violencia física y sexual, cuando salen de sus casas al pozo comunitario más próximo. El traslado del recurso hídrico y la administración el mismo en los hogares, es desempeñada por la mujer, quien vela por evitar los derroches del agua. Estas prácticas para la distribución de roles, evidencian la dinámica democrática familiar y la forma en que las mujeres, suelen llevar la parte más desventajosas en estos ámbitos.

Habitantes de la comunidad reconocen que la carencia de servicios básicos de energía eléctrica y agua potable, son claros indicadores de incumplimiento de las garantías para satisfacer sus necesidades básicas y contar con una vida digna y saludable. En relación a la dinámica económica, los habitantes en La picota tienen una economía popular y de subsistencia, lo que implica que las mismas familias de la zona son quienes producen todo lo que consumen en su dieta. Algunos caracteres del modo de vida de los habitantes de esta comunidad incluyen: levantarse a horas de la madrugada para trabajar la tierra, el uso de

alternativas por una agricultura tradicional, tanto en las huertas de mayor extensión, como en los huertos de patios, donde emplean métodos de siembra bio-intensiva.

La producción agrícola generada, es para un abastecimiento micro social (familiar) y macro social (sectores externos a la comunidad), llevando para ello sus productos comerciables a los mercados urbanos más cercanos en el municipio del Viejo y otras comunidades aledañas.

Las familias de la zona cuentan con conocimientos tradicionales para aprovechar la tierra, reconociendo en su dinámica productora, la importancia de ejercer una relación armoniosa etno-ecológica entre actores productivos y su ecosistema. Lo descrito en esta breve etnografía, permite desde ya, tener en cuenta las realidades situadas en la cotidianeidad de las mujeres sujetas de estudio.

La mayoría de adolescentes y jóvenes de la comunidad no estudian el nivel de educación secundaria. Producto del factor distancia y la incapacidad económica de costear pasajes para movilizarse hacia el centro educativo próximo en la siguiente comunidad. Optando desde temprana edad en asumir labores productivos y reproductivas con sus referentes afectivos. Los roles dentro y fuera del hogar suelen ser transmitidos generacionalmente. Sustituyéndose la formación educativa por la integración en actividades agrícolas por parte de los hombres en camaroneras e ingenios azucareros. Mientras que otro grupo de adolescentes y jóvenes mujeres no estudian porque tienen que quedarse en la casa cuidando a sus hermanitas y hermanitos mientras sus padres y hermanos mayores salen de sus comunidades a trabajar.

3.2 Análisis de las intersecciones de la violencia vividas en la comunidad La Picota.

Previo al desarrollo del contenido de las intersecciones de la violencia hacia la mujer, es clave iniciar con la apreciación de Lagarde acerca de que “la importancia de la diferencia de género con el conjunto de factores sexuales, sociales, económicos, jurídicos, políticos y culturales... determinan los patrones de dominación estructural de los hombres sobre las mujeres” (Lagarde, 2006).

En el reconocimiento de los factores vinculantes a la VBG, se entiende que la discriminación hacia la mujer y la violencia en sus diferentes vertientes, adquiere también una suerte de circunstancias donde hay factores adicionales que contribuyen a los esquemas de torna invisible el problema de la violencia. Aspectos como el estatus social, la capacidad económica, inclusive la procedencia étnica, pueden implicar múltiples aristas donde la mujer padece estrecheces para ejercitar derechos tan esenciales, como el derecho a una vida libre de violencia y el acceso a la justicia.

Estas aristas no son indiferentes hacia las mujeres habitantes de la comunidad La Picota, quienes consideran haber experimentado diversas discriminaciones derivadas de su lugar de origen rural, su nivel de escolaridad incompleto, la falta de profesionalización, carencia de un trabajo remunerado con prestaciones de ley, entre otros. Así lo expresa de viva voz, una de las informantes del estudio.

> Nos reconocen rápido cuando vamos a la ciudad, es cuestión de escucharnos hablar para que sepan que somos de campo y muchas veces se ríen de nosotras por ser de las comunidades, como si fuese algo de lo cual debiéramos avergonzarnos. (Díaz, 2019).

El análisis de las intersecciones de violencia hacia la mujer, implica la consideración de diversos ejes causantes de opresiones, tales como el determinismo geográfico distintivo para las mujeres rurales, mismo se torna un factor para promocionar la desigualdad, existiendo distinciones sociales desde la ruralidad y urbanidad. Siendo la primera de estas distinciones mayormente discriminada por la segunda.

El grupo de informantes comunitarias, manifestaban que hay un estigma hacia las mujeres del campo, considerándoles en algunas posturas, como mujeres carentes de visión estratégica, producto de niveles de escolaridad incompleta o analfabetismo en algunas familias. Al respecto Rodríguez, quien es una mujer productora de la comunidad La Picota, considera lo siguiente.

> Las personas de la ciudad nos creen ingenuas porque somos de comunidades, es curioso que cuando somos comerciantes, ya nos tienen consideradas como mujeres vulgares, sin cultura y cuando saben que provenimos de las comarcas, nos consideran aún peores, porque somos mercaderes y además rurales. (Rodríguez, 2019).

Como puede apreciarse en el comentario anterior, desde las diferencias económicas escalonadas, ocurre tripe estigmatización hacia las mujeres de la comunidad, en razón de su identidad de género, actividad económica popular ejercida y su condición de ruralidad.

Las mujeres de la comunidad La Picota, aún en medio de la pandemia actual, deben salir de sus hogares para subsistir; exponiéndose así, a señalamientos comunitarios por ser potenciales portadoras del virus en sus entornos. Pese a estas conjeturas sociales, lo cierto es que la economía de las familias rurales depende de una actividad diaria, debiendo por tanto las mujeres de la zona, adaptarse a una nueva realidad donde puedan ejercer sus actividades comerciales, tomando medidas eficientes para cuidar tanto su económica familiar como su salud.

Las expresiones de la violencia hacia la mujer, son adaptables a diversos escenarios sociales, de ahí que, ante eventos de crisis y conflictos comunitarios y nacionales, la violencia suele ser evidenciada y agravadas. En el caso de la comunidad en estudio, muchas de las parejas sentimentales de las mujeres han perdido sus empleos, donde laboraban como obreros en zonas camaroneras, maniseras e ingenios azucareros del entorno. Esto los ha llevado a tener mayor permanencia en sus hogares, dándose con ello un confinamiento de las mujeres con sus agresores. De hecho, no se omite que la Violencia Basada en Género fue considerada por la OMS como un problema de salud pública y el cual puede evidenciarse (no acrecentarse) a grados exponenciales durante esta pandemia.

Según Collins, una vez sean analizados los ejes de opresión que marcan las intersecciones de violencia hacia la mujer, es posible apreciar la llamada *"matriz de dominación"* (Collins, 2015). La cual afecta el desarrollo integral de las mujeres víctimas de algún tipo de violencia. Dicha matriz de dominio y sumisión son reforzadas por un imaginario social que justifica y normaliza las expresiones diversas de violencia que se manifiestan en la comunidad. Así refiere la informante comunitaria Muñoz.

> Ningún hombre debería pegarle a una mujer.... Pero si la mujer se porta mal o lo busca, pues un hombre va a reaccionar.... Yo he escuchado de mujeres que son maltratadas, pero digo yo, sabiendo cómo son sus hombres, para que se ponen a torearlos. (Comunicación personal noviembre 2019, La Picota).

Estas matrices de sumisión reforzadas por un imaginario social que refuerza la violencia, se tornan tangibles en entornos de desarrollo familiar y comunitario. Siendo este tipo de testimonios, prueba de que la VBG y sus respectivas intersecciones de la violencia hacia la mujer en esta comarca siguen latentes.

Las intersecciones de la violencia en los ámbitos comunitarios, son evidenciadas en las relaciones desiguales entre mujeres y hombres, en estructuras claves como las destinadas al abastecimiento y acceso hacia el derecho humano al agua. En la gestión comunitaria del agua, las desigualdades suelen ser exaltan ante una falta de organización, cuyos efectos son, la centralización de beneficios distribuidos por representaciones y liderazgos androcéntricos en las estructuras locales o en roles estratégicos y con acceso a recursos monetarios dentro de los Comités de Agua Potable y Saneamiento (CAPS).

Lo anteriormente descrito, contradice el deber ser comunitario, puesto que las mujeres suelen ser las más involucradas con la gestión del recurso hídrico en las familias y su comunidad. De hecho, a nivel mundial "las mujeres y las niñas son responsables de recolectar el agua en el 80% de los hogares del mundo que no cuentan con acceso a agua corriente" (ONU -Mujeres, 2017).

Pese a este dato relevante, su traducción en la dinámica comunitaria, refleja un continuo de la violencia estructural con respecto a la gestión del agua en los CAPS; donde ocurre lo que Johnson considerada como "Una distribución desigual de los privilegios" (Platero, 2014). Esta realidad, invita a reflexionar críticamente sobre las relaciones de poder en la comunidad, donde la exclusión de la mujer para ejercer liderazgos comunitarios también suele ser una limitante considerable en el ejercicio de los derechos plenos de la mujer.

Al realizar el análisis de las intersecciones de la violencia que sufren las mujeres en los escenarios comunitarios y sus estructuras, es posible contemplar con mayor detalle a la par de las intersecciones "las sentidas variaciones en el nivel de riesgo para las mujeres afectadas por la violencia" (Raza, 2017). Por ejemplo, el riesgo que sufre una mujer carente de un empoderamiento económico, ideológico, con niveles de auto estima no desarrollada, mayor de edad e incluso con discapacidad física, agudizan la vivencia

de episodios violentos, atentando gravemente a su bienestar integral. Al respecto de estas condiciones interseccionadas, la informante Ochoa relata lo siguiente:

> En la comunidad, lamentablemente ni las jóvenes con discapacidad han podido librarse de la violencia, se supo de un caso de violación a una chavala con retardo mental (discapacidad cognitiva) el hecho sucedió en su propia casa, nadie sabía del caso, hasta que la familia se dio cuenta de que ella estaba embarazada. (Ochoa, noviembre 2019).

Tal como puede apreciarse, en la comunidad se siguen legitimando mitos y creencias en torno a situaciones de violencia presentes en sus entornos, siendo una de ellas, el secretismo ante la vivencia de un episodio violento en el hogar. Emitiéndose mensajes de tipo: “La ropa sucia se lava en casa... En pleitos de pareja nadie debe meterse”. Estas expresiones suelen ser reproducidas generacionalmente desde las mujeres con mayor edad hasta las más jóvenes.

En la comunidad persisten mensajes que fortalecen la creencia de que la violencia es un medio eficaz y disciplinario en los hogares y sobre todo en las relaciones de pareja, considerándose incluso que las expresiones de violencia son parte de una cotidianeidad ya aceptada. Algunas mujeres siguen empleando como un aspecto consolador, su preferencia por tolerar la violencia de un hombre conocido, antes que la violencia proveniente de una nueva pareja. Así lo legitima la siguiente informante clave.

> Yo creo que todos los hombres son violentos, estas situaciones siempre pasan, es normal que haya pleitos en la casa... las familias perfectas no existen, yo por eso mejor estoy con mi marido, ya sé cómo es y prefiero aguantarle a él, que a otro hombre que capaz me golpee peor. (Comunicación personal, Gutiérrez, 2019).

En el contexto de la pandemia las mujeres rurales comunitarias, sufren discriminaciones diversas y multidireccionales, persistiendo así la violencia de género como una categoría de riesgo macro y micro social, cuyas repercusiones son categóricamente sentidas por las féminas, quienes enfrenta mayores desigualdades productos de la sobre carga de los labores reproductivas y de cuido a familiares, en el hogar. Por ello el Informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas expresa que las pandemias empeoran las desigualdades a las que ya se enfrentan mujeres y niñas. Sumándose a los episodios de violencia psicológicas, físicas, patrimoniales, el sometimiento a la triple jornada doméstica.

El análisis de la violencia interseccionada hacia la mujer, implica que los ejes de la desigualdad dejen de verse como variables aisladas, comprendiéndose que las formas conexas de la violencia deben ser abordas en un mismo entendido común sobre la no discriminación. Dentro del Informe Anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos Humanos (2017), se consideran dentro de los efectos de las formas de violencia interseccional que las “las mujeres y niñas que sufren este tipo de discriminación por razón de género, raza, etnia, y ascendencia o religión a menudo carecen de oportunidades económicas y de un trabajo decente” (OHCHR, 2017, p.4).

Los efectos de la Violencia Basada en Género hacia la mujer, implica en sus diversas aristas expresiones de Violencia Generacional, la cual afecta las alternativas de desarrollo de las mujeres infantes, adolescentes y jóvenes en la comunidad. El adulto centrismo en la comunidad, limita la incidencia de mujeres jóvenes en las estructuras micro sociales familiares y macro sociales comunitarias.

Se evidencian desigualdades y desventajas para las mujeres rurales, quienes están limitadas para realizar propuestas encaminadas a lograr la equidad con base a derecho y justicia social, el análisis por la poca participación democrática juvenil, implica un reconocimiento histórico hacia las actoras menos favorecidas y quienes en palabras de Davis “adquieren condiciones particulares de acuerdo con cada realidad y tipo de opresión” (Davis, 1981). Es decir que el contexto de desigualdad para las mujeres rurales en su complejidad refleja que la violencia es en lo absoluto monolítico.

Desde la perspectiva de la antropología de las edades es reconocible una brecha vinculante con la VBG desde la edad de la víctima, siendo un factor común entre las mujeres infantes jóvenes y de la tercera edad, la carencia hacia el empoderamiento económico, personal, ideológico y político.

En este sentido García, considera que “No todas las víctimas de violencia de género responden a un mismo perfil ni tienen las mismas necesidades. La violencia de género debe abordarse, por lo tanto, asumiendo la complejidad del fenómeno” (García, 2015, p.558). Al respecto, la joven Zepeda, quien tiene 17 años expresa lo siguiente:

> Muchas veces a las jóvenes no se nos reconoce o no se nos toma en cuenta en las asambleas comunitarias, siempre están diciendo que por nosotras responde nuestros padres; cuando somos chavalas es más complicado porque casi siempre pasamos bajo orden de nuestras familias, no tenemos acceso a créditos y eso nos hace más dependientes. (Zepeda, noviembre 2019).

En el análisis de intersecciones de la violencia, también fue posible reconocer sentidas vulnerabilidades hacia los derechos sexuales y los derechos reproductivos de la mujer, puesto que la opinión acerca del goce de la sexualidad y la planificación familiar, no son consideradas decisiones exclusivas de las mujeres; existiendo, por tanto, cosificación hacia el cuerpo de la mujer, mediante la cual es cercenada la autonomía de las féminas. Al respecto una de las informantes expresa

> Como mujer uno debe cumplir los deberes maritales con su esposo…. es difícil muchas veces hacer que el hombre se cuide, porque si una le hace la propuesta, ellos ya imaginan que tenemos otra pareja, dicen que no es igual y que no hay necesidad de protegerse porque solo están con una… pero luego salen varias mujeres con alguna infección que se las pasa su propio marido. (Comunicación personal, comunidad La Picota, 2019).

Existen prejuicios comunitarios, alusivos a la salud sexual y salud reproductiva de las mujeres, sin embargo, también hay una ambivalencia entre la identificación de afectaciones a la salud de la mujer y una cultura de violación que permite dichas causales, al mismo tiempo se reconoce la percepción hacia la sexualidad, la cual es vista más como una imposición que para el placer.

Nuevamente se deja sentir una desvalorización hacia el cuerpo de las mujeres y pérdida de la autonomía sexual y reproductiva de las féminas en la comunidad. En los elementos justificadores de la violencia dentro de la comarca La Picota, tiene mucho que ver la presión religiosa, ya que esta doctrina, sigue normalizando las expresiones de violencia, como episodios de prueba que deben ocurrir para reforzar las relaciones familiares, anteponiéndose el valor espiritual antes que el bienestar integral de la mujer víctima de violencia.

Según Hernández “El patriarcado cambia por completo la realidad de los diversos colectivos y en su afán de poder… utiliza la debilidad del otro y lo oprime” (Hernández, 2018). Tal como se ha descrito en el artículo, las carencias que sufren las mujeres en escenarios familiares, sociales, comunitarios encuentran su génesis en el entramado social, siendo su esencia tan compleja como la sociedad misma, sin embargo, aún en medio de las complejidades, la finalidad misma de la sumisión es uniforme a cada intersección de violencia sufridas por las mujeres, donde la figura masculina destaca como representación de dominio hegemónico y transgresoras del derecho. Al respecto Guajardo concluye que

> Las violencias contra las mujeres en plural devienen como un “continuum” en el que el común denominador son las relaciones asimétricas de poder en el marco de un sistema patriarcal poderoso apenas horadado, cuestionado, pero que mantiene sus estructuras de dominación vigentes (p. 67).

Algunos de los matices de opresión y violencia que sufren las mujeres, se evidencian en el clasismo, el adulto centrismo (previamente referido), la heteronormatividad. Todos ellos respaldados en las estructuras culturales de la comunidad e imaginario colectivo. En la comunidad La Picota es posible realizar el análisis de las intersecciones basado en el modelo de Muñoz (2011), donde se establece el modelo aditivo como una acumulación de opresiones; siendo estas en el caso de la comunidad La Picota, referidas a: condición

rural + condición económica desventajosa + niveles de escolaridad incompletos + relaciones desiguales en el hogar y las estructuras comunitarias.

Al mismo tiempo Muñoz refiere que el modelo interseccional permite abordar las formas de violencia y opresión como un nexo donde la pobreza y empobrecimiento de las mujeres afecta de manera diferenciada a las féminas en función de los elementos referidos en el párrafo anterior. De esta forma, en la comunidad, el perfil de la víctima que sufre violencia, será considerada para dimensionar el agravante del acto transgresor y su grado de afectación.

Sin duda, es oportuna una socialización educativa comunitaria, acerca de las perspectivas donde desarrolla y refuerzan cotidianamente la violencia, siendo esta ultima un pacto social que perpetua el sistema patriarcal y las expresiones machistas. Afectando considerablemente el bienestar integral en las mujeres de la zona.

En el imaginario social suelen ser modeladas, defendidas y reproducidas las dinámicas de comportamiento patriarcales. Al aplicar el enfoque interseccional en estos conductas, Ordaz expresa que es posible "ampliar la mirada hacia otras formas de violencia que padecen y enfrentan las mujeres, más allá de las visibilizadas y problematizadas legal, mediática y socialmente" (Ordaz, 2015, p. 604). Es por ello que McCall (2016), afirma que la interseccionalidad es uno de los aportes más importantes para la teoría y praxis feminista.

Con análisis de las interseccionalidades en la comunidad de La Picota, ha sido posible, a partir de una mirada externa, dimensionar acciones normalizadas y perpetradas por potenciales agresores de las mujeres, vistas muchas veces como actos micro machistas y pautas de comportamiento toleradas por la misma comunidad, por ejemplo: lenguaje sexista, ofensas, exclusión, situaciones de acoso y abuso constantes. Mismos respaldados en condiciones rurales, sociales, económicas y culturales

La agudización por la opresión y marginación que sufren las mujeres en diversas edades, las exponen a una futura reincidencia ante eventos que le priven de su bienestar integral. Actualmente las mujeres en la comunidad - La Picota, se convierten en víctimas de una violencia de género múltiple, desde el punto de vista económico, clasista y racial, siendo consideradas incluso como una extensión patrimonial del varón.

Es meritorio reconocer que la condición de ruralidad en las mujeres, implica el reconocimiento por discriminaciones históricas, desde identidades socialmente estereotipada, que motivan una desigualdad e inequidad social hacia estas actoras. Dicho de otra manera, para limitar las situaciones de violencia de género hacia las actoras comunitarias, se requiere identificar las opresiones que estas mujeres viven y las cuales las confinan en espacios familiares, domésticos, imaginarios sociales estereotipados. Identificando a su vez, que dichas violencias se tornan aún más complejas en contextos de crisis sociales como la acontecida con la pandemia actual.

4. CONCLUSIONES

El análisis de las intersecciones de la violencia en la comunidad La Picota, permite identificar desigualdades familiares y sociales, sufridas por las mujeres, desde los sistemas micro democráticos hasta las estructuras de gestión para el desarrollo comunitario. Reconociéndose que las actoras locales son relegadas de cargos y roles estratégicos que les permitan proyectarse en el ámbito público, dándose una distribución desigual de privilegios.

Las mujeres de la comunidad La Picota, están experimentados diversas intersecciones de violencia en razón de género, su condición rural, actividad comercial, economía de subsistencia, nivel de escolaridad, edad. Estas intersecciones deben analizarse como un conjunto interconectado y no como variables aisladas, solo así podrá ser reconocible la realidad desventajosa para las mujeres en la comunidad, planteando a partir de ello posible soluciones.

Basados en el cruce de las discriminaciones multidireccionales, se comprende que en la comunidad La Picota, existen varios perfiles de mujeres víctimas y sobrevivientes de violencia, incluyéndose las expresiones de la violencia generacional que viven las niñas, adolescentes y jóvenes, quienes son aisladas de incidir en sus familias, escuelas y comunidades.

El análisis interseccional permite evidenciar la importancia de seguir promoviendo acciones educativas desde la perspectiva formal y la educación popular, esto para efectos de sensibilizar y concientizar a la comunidad en general acerca de la identificación de las expresiones de la violencia de género y su cruce con las intersecciones locales.

La identidad gestada desde la ruralidad, implica sentidas e históricas discriminaciones, las cuales siguen perpetuándose producto de un fuerte imaginario social que normaliza y justifica las relaciones de poder, desigualdad, abuso e inequidad comunitaria. Todas estas afirmadas por el sistema patriarcal y las expresiones machistas aún vigentes.

En el contexto actual de la pandemia sanitaria, se requiere mayor empatía hacia las mujeres que ejercen la economía de subsistencia, desaprendiendo los estereotipos, que tornan aún más desventajosas sus realidades locales. Las mujeres rurales se ven obligadas a adecuarse a una nueva realidad donde no se vea perjudicada la economía familiar, ni el bienestar individual.

Es necesario reconocer que el contexto actual de la pandemia, no ha agudizado las expresiones de violencia hacia la mujer, sino que las ha puesto en evidencia, actualmente las mujeres de la comunidad La Picota están identificando situaciones de violencia; sin embargo, las posibilidades para acceder a la justicia efectiva es una limitante para la denuncia preventiva y punitiva.

CONFLICT OF INTEREST

No potential conflict of interest is reported by the author(s).

FUNDING

There is no financial assistance in studies from external parties.

ACKNOWLEDGMENT

N/A

REFERENCIAS

Baztán, Á. (1995). *Etnografía, Metodología cualitativa en la investigación sociocultural.* Editorial Boixereu Universitaria.

Barbera, L. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina, 4(*8), p. 105-122. http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971

Collins, P. (2015). Intersectionality’s Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology, (41)*, pp. 1-20. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142

Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH (2017). *Mujeres indígenas y sus derechos en las Américas.* Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Davis, A. (1981), *Mujeres, raza y clase. Comisión Europea aborda múltiples formas de discriminación: prácticas, políticas y ley.* Comunidad Europea.

Feita, C. (2005). Antropología y Desarrollo rural. Contribuciones del abordaje etnográfico a los procesos de producción e implementación de políticas. *Avá-Revista de antropología,* (6), 1-26 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169021465008

Gracia, J. (2015). Una Mirada Interseccional sobre la Violencia de Género contra las Mujeres Mayores. *Oñati Socio-legal Series, 5(*2), 547-569. http://opo.iisj.net/index.php/osls/article/view/423

Guajardo, G. (2015). *Violencias contra las mujeres Desafíos y aprendizajes en la Cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe.* FLACSO Chile.

Guber, S. (1991). *El salvaje metropolitano.* Editorial Legasa.

Hernández, A. (2018). *Opresión e interseccionalidad,* ilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas, (26), 275-284. https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000196

Marshall, C. (1989). *Designing qualitative research.* Sage.

Medina Montoya, M. (2004). *Función social del psicólogo clínico: estado del arte*. (Trabajo de grado inédito). Universidad San Buenaventura.

Muñoz, P. (2011). *Violencias Intersecciones: Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las Mujeres en Latinoamérica*. Central America Women’s Network. https://url2.cl/374zb

OACP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.* Oficina del Alto Comisionado para la Paz. https://url2.cl/ehGwk

Ordaz, R. (2015). La Interseccionalidad como Instrumento Analítico de Interpelación en la Violencia de Género. *Oñati Socio-*

*legal Series, 5(*2), 596-612. http://opo.iisj.net/index.php/osls/article/view/443

ONU-Mujeres. (2017). *Hacer las promesas realidad, la igualdad de género en la agenda 2030, para el Desarrollo Sostenible.* ONU Mujeres. https://url2.cl/nFAIC

Platero, R. (2014), Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicología, 16(*1), 55-72. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219

Raza, H. (2017). Using a Mixed Method Approach to Discuss the Intersectionalities of Class, Education, and Gender in Natural Disasters for Rural Vulnerable Communities in Pakistan. *Journal of Rural & Community Development, 12(*1), 128–48. https://journals.brandonu.ca/jrcd/article/view/1338

UNFPA, *COVID-19.* (2020), *Una lente de género; protección sexual y reproductiva salud y derechos y promoción igualdad de género.* Nueva York.

UNESCO. (2017), *School Violence and Bullying*. *Global Status Report*. UNESCO.

Villabella, C. (2012), *Métodos de investigación jurídica, algunas precisiones.* UNAM.

Witzel, A. (1982). *Procedimiento cualitativo de investigación social. Resumen y alternativas,* frankfurt: campus verlag.

Witker, J. (2017). Los derechos humanos, nuevo escenario de la investigación jurídica. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado, 1(149), 979-1005*. http://dx.doi.org/10.22201/iij.24484873e.2017.149.11363

AUTHOR

Hernández Briceño Sergio José, Maestrante de Derecho en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Licenciado en Derecho en la Universidad Centroamericana (UCA), Antropólogo social de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN).



Culure Section | Peer Reviewed |
ISSN | Vol. 1, No. 1, 2020. pp 77-88
Quito, Ecuador
Submitted: 07 May 2020
Accepted: 15 July 2020
Published: 30 July 2020

Humanistic Values of Indigenous Languages in Bangladesh

Valores humanísticos de las lenguas indígenas en Bangladesh

Md. Monirul Islam
Shahjalal University of Science & Technology - Bangladesh
Sylhet, Bangladesh
monir-ban@sust.edu

ABSTRACT

The purpose of this study is to know the humanistic value that is given to indigenous languages in Bangladesh. This study is based on selected case studies, data from in-depth interviews, focus group discussions, and systematic reviews of relevant literature. The study indicates that in a way the primary, secondary level education is designed focused on fully Bengali and part of it in the English Language. Children soon lose interest in the classroom and drop out when they cannot communicate. The teachers are also from the Bengali community, and fewer than 8% complete primary education while 2% complete secondary education. Besides the dropout, late enrolment, repetition, poor academic grade, for these maximum indigenous students cannot pass the minimum marks for enrolment for higher education and civil service jobs. Besides, many indigenous languages are disappearing but no plan to protect them.

Keywords: Indigenous Language; Humanistic value; Education policy; Culture; Bangladesh

RESUMEN

El propósito de este estudio es conocer el valor humanista que se le da a las lenguas indígenas en Bangladesh. Este estudio se basa en estudios de casos seleccionados, datos de entrevistas en profundidad, discusiones de grupos focales y revisiones sistemáticas de literatura relevante. El estudio indica que, en cierto modo, la educación primaria y secundaria está diseñada centrada en el idioma completamente bengalí y en parte en inglés. Los niños pronto pierden interés en el aula y abandonan cuando no pueden comunicarse. Los maestros también son de la comunidad bengalí, y menos del 8% completa la educación primaria, mientras que el 2% completa la educación secundaria. Además de la deserción escolar, la inscripción tardía, la repetición, la baja calificación académica, para estos estudiantes indígenas máximos no pueden pasar las calificaciones mínimas para la inscripción para trabajos de educación superior y servicio civil. Además, muchas lenguas indígenas están desapareciendo, pero no hay planes para protegerlas.

Palabras clave: Lengua indígena; Valor humanístico; Política educativa; Cultura; Bangladesh







1. INTRODUCTION

Through the liberation war of Bangladesh got freedom on 16 December 1971; Bangladesh got the liberation based on the language movement on 21 February 1952. Bangladesh is only one country in the world who sacrificed many lives for the rights of language. Unfortunately, people forgot that struggle, in the constitution of Bangladesh it is used "Bangladeshi" nationalism to mean nationalism for all citizens, the same rights for all, including the Indigenous community. However, the reality is different when we see Bangla was taken unanimously as the medium of instruction at all levels of education. The Qudrat-e-Khuda Education Commission recommends, "We must use Bengali as the medium of instruction at all levels of education to make our educational schemes successful." (Sultana, 2011). There is the finding that the majority of language education initiatives for indigenous languages in Bangladesh are extra-linguistic, driven by international organizations and drawing on international norms for their rationale, rather than linguistic or cultural motivations (Poulson, 2007) of primary importance. Due to that the Indigenous communities' humanistic rights for learning in the mother tongue, as well as other economic needs, were ignored. Though many of them could cross the primary education cycle due to a flexible promotion system, many of them are caught at the secondary level. Not only that but also some other reasons some of the indigenous languages disappearing from the country. Language is little more than a communications mode; it is a "Cultural Conveyor" (Kirmayer et al., 2000). How language learning can contribute to increased awareness of one's indigenous group and its connection. Cultural identity building will improve well-being, which has consequences for the learning of these pre-service teachers and the effect on their potential students (Moore, 2019).

Language and culture are social determinants of wellbeing, and their loss by colonialism has contributed to poorer health outcomes for Indigenous people (Officer, 2016) The erosion of indigenous languages is a legacy of both the residential school system in Canada (Truth and Reconciliation Commission, 2015) as well as the domination of English and French nationally (Statistique National du Canada," 2012). Cultural identity is a psychosocial determinant of health (Auger, 2016; Oster et al., 2014), and derives from the sense of belonging, as well as the importance and emotional significance that an individual attributes to membership in a cultural group (Berry, 1999). Berry reported that cultural identity was not only of utmost importance to participants in a study carried out for the Royal Canadian Commission on Aboriginal People but that it was "at the heart of their existence" (Berry, 1999). Using indigenous languages in school is important and should be included in federal policy (Mackey, 2015). Teachers should use storybooks, novels, and co-create curricula for indigenous children up to 12 grades (Cardinal & Fenichel, 2017). Cachon, (2019), shows that some basic principles of traditional indigenous teaching will educate non-indigenous managers and help them to communicate better with indigenous leaders and their communities. Alderson, (2019), shows that even when any researcher researches on indigenous people, their methodology and ethical consideration should be different. Libraries are the main collectors of indigenous languages, and digitizing is important to protect indigenous languages; the researcher worked on Te Reo M_aori (M_aori language) is the indigenous language and is one of three official languages of New Zealand (Lilley, 2019).

1.1 Indigenous People

The terms "indigenous community," "indigenous ethnic minorities" and "tribal groups" are used to describe social groups that share similar characteristics, namely a social and cultural identity that is distinct from dominant groups in society. As defined by the United Nations Special Rapporteur to the Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities, Indigenous communities, people, and nations are those which having a historical continuity with pre-invasion and pre-colonial societies that developed on their territories, consider themselves distinct from other sectors of societies now prevailing in those territories, or parts of them. They form at present non-dominant sectors of society and are determined to preserve, develop, and transmit to future generations their ancestral territories, and their ethnic identity, as the basis of their continued existence as people, following their cultural patterns, social institutions and legal systems (Martinez-Cobo, 1984).

United Nations human rights bodies, ILO, the World Bank, and international law apply four criteria to distinguish indigenous people:

(i) Indigenous people usually live within (or maintain attachments to) geographically distinct ancestral territories. (ii) They tend to maintain distinct social, economic, and political institutions within their territories. (iii) They typically aspire to remain distinct culturally, geographically and institutionally rather than assimilate fully into a national society. (iv) They self-identify as indigenous or Adivasi.

No specific, reliable data and statistics regarding the name and population size of different indigenous

people. The most recent Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP) of the Government of Bangladesh refers to "45 different indigenous communities", among them 12 from the Chittagong hill tracts (CHT) and others from the plain, especially from Mymensingh, Sylhet, and Rajshahi. The total population is about 2 million; about 1.22% of the total population. The percentage distribution of the tribal population by religion was Buddhist 44, Hindu 24, Christian 13, and others 19 (Roy, 2012; World Bank, 2008b).

1.2 Indigenous languages

Indigenous Peoples worldwide represent and rear 80% of the world's cultural and biological diversity, and occupy 20% of the world's land surface. The Indigenous Peoples of the world are very diverse. They live in nearly all the countries on all the continents of the world and form a spectrum of humanity, ranging from traditional hunter-gatherers and subsistence farmers to legal scholars. Almost 2 millions of Indigenous people and these indigenous communities using 26 different languages in Bangladesh. Since the nineteenth century, more than 250 languages with various dialects had been spoken in Australia (Dixon, 1980). Few than half of these languages are currently spoken, with many more having an endangered status, according to McConvell and Thieberger (2001) In reality, Australia has the most languages in the 'nearly extinct' group of ethnologists by far (Thomason, 2015, p. 9). (Karidakis & Kelly, 2017) their study recorded the proportion of people who speak a language other than English (LOTE) over many periods of the census and found that there was a general trend towards a rise in the language transition to English, and indigenous languages are extinct in the category.

Figure 1 shows that in Bangladesh 4 different kinds of language families exist, among them 45 different indigenous communities using 26 different languages. 98% of people use Bangla and the other 2% use different kinds of indigenous languages.

Figure 1. Language families and languages in different areas in Bangladesh



Source: Wikipedia

1.3 Statement of the problem

According to the study of McGee (1997), teachers use and should use both the intended and operational curriculum. The centrally designed and planned curriculum is intended as a curriculum. If we consider Bangladesh, then the Bangladesh Education Ministry, as a whole, is responsible for design and plan the curriculum for the education system; on the other hand, what happens in the classroom that is an operational curriculum, simply how teachers teach depends on the students' requirement inside the class.

In the primary and secondary level education, it is based on Bengali and English as the main instructional language, so we can easily understand that both the intended and operational level is set up by the government, and that is only Bengali and sometimes English. There is no scope or plan to use the indigenous language for the indigenous people in primary and secondary level education. Therefore, their main humanistic right to study in their language is ignored by education policy governments. As a result, they are facing other problems too. Not only that but also lots of indigenous languages are disappearing and some are in danger. Therefore, it is important to incorporate indigenous languages in education and other fields of life for indigenous people.

1.4 Rationale of the Study

Language discrimination, policyholder ignorance, community ignorance not to protect indigenous languages and cultures so it is one kind of cultural genocide, so this research will help to create awareness to protect it.

1.5 Objectives of the Study

The general objective of this study is to know how the humanistic values of the indigenous people's languages are ignored in Bangladesh. The specific objective is to know the present situation of indigenous languages in Bangladesh.

2. LITERATURE REVIEW

From the year 1747 to 1947, these 200 years Bangladesh was colonized by the British, that time almost everywhere especially in education and job, English was the dominant language, then 1947 to 1971 these periods was under the control and ruled by Pakistan, and Urdu was the dominant language, After the 1971 liberation war, "Bangladesh emerged as a new nation based on Bengali Nationalism" (Kabir and Nath, 2005, p. 4) and emphasized on only Bangla as the medium of instruction in all level of education. In 1988 realizing the socio-economic context from the world's perspective the Bangladesh Government became concerned about teaching English along with Bangla, At Present, the "Bangladesh government has become more concerned with promoting English language education" (Imam, 2005, p. 477). Thus, Bangla and English languages developed in Bangladesh and the demands of Indigenous groups for schooling in their mother language have been relatively unnoticed in education (Kabir & Nath, 2005).

According to Uddin (2010), indigenous students have to learn the Bangla language from the very beginning to follow the national curriculum, and "the national curriculum of education is in Bangla and based on Bangali society, and the instructors are from among the Bangalis" (pp. 32-33). As a result, the indigenous students are unable to understand the instructions and the contents because of their deficiency in Bangla language. So, it seems that the indigenous students are neglected by the National Language Curriculum in Bangladesh.

Based on the extensive study of language in education policies and planning in the Pacific Basin, Kaplan and Baldauf (2003) suggested an effective theoretical framework. The framework shows some policy planning elements, those are access policy, personnel policy, curriculum policy, methods, and materials policy, resourcing policy, community policy, and evaluation policy. Kaplan and Baldauf Jr. (2003, p. 202) access policy provides a statement of who must study what languages (p. 217) and personnel policy examine human resources for teacher selection (p. 218). Hamid (2010, p. 292) explains methods and materials policy as language teaching approaches used and the materials used for this purpose and resourcing policy as the allocation of financial resources and infrastructure for organizing teaching and learning activities at schools.

3. METHODS

This study is qualitative research; Luttrell (2010) argues that qualitative research emphasizes debate about subjects that recognize our collective effort to understand ourselves and the world around us. Also, qualitative research is a holistic approach which seeks to describe the understanding of people's experiences, conceptions, and behavioral activities (Bogdan & Biklen, 2007)

In this study, we used case studies, open-ended questionnaires, informal interviews, focus group discussions, and content analysis. The participants were indigenous students, teachers, guardians, community leaders, and policy planners.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

In prehistoric times, Bengal was inhabited by Austric and Dravidian language-speaking people. Again, among these groups, the majority were speaking different Austric languages (Rafi, 2006, p. 15). After the attack of Bengal by the Aryans, the communication between the victor and the vanquished was done in Aryans languages. Bangla has arisen as a pidgin language with an influence of Sanskrit on the same. Over time, it was practiced at home and transmitted as a first language. Thus, it becomes and develops

like the Creole language. Indeed, the history of Bengal is full of episodes of incursions resulting in the departures of the groups who came earlier and their eventual migration to the so-called refuge zones. These processes including language, caste, philosophy, and the incursion of culture assimilated different ethnic groups under one roof, thus forming Bengalis also failed to assimilate several ethnic groups under the same. This is one of the reasons why several ethnic groups who fluxed into Bengal in prehistoric and historic times still exist with their distinct identity in Bangladesh (Rafi, 2006, p. 18).

4.1 Ignorance of indigenous languages in education policy

Education in one's own language is the basic need and rights, but in education, the policy of Bangladesh has neglected education in indigenous languages for the indigenous people. The study indicates that in the way the primary, secondary level education is designed by the government focused on the mainstream locality and fully in the Bengali language and part of it in the English Language. Children from four to six years old soon lose interest in the classroom and drop out when they cannot communicate with teachers or understand lessons. Ethnic minority children communicate in their mother tongue in their house. However, in school, they are compelled to face a Bengali text while the teachers are also from the Bengali community. The completely teaching method is in Bangle and some subjects in English. And for those who start schooling, fewer than 8% complete primary education while 2% complete secondary education

Table 1. Time allocated for the languages

Time allocation	Hours per term	Percentage
Teaching of Bangla	42	17.5
Teaching of English	42	17.5
Others subjects	156	65
Total	240	100

Source: As quoted from Ministry of Education, (2005)

Table 1, shows that 35% of a total of 240 hours per term allocated for Bangla and English, and the secondary school curriculum still does not recognize or allocate any hours for the indigenous languages. Although the Government of Bangladesh is committed to meeting the goals of education for all by 2015, the role of ethnic languages has not been recognized in Bangladesh education (Kosonen et al., 2006).

Table 2. Indigenous languages issues in education policy and election manifesto

Issues	Education policy 2010	Sixth five-year plan	Election manifesto
Schools, Residential arrangements in hill tracts and other remote areas	yes	x	x
Implement an alternative teaching method within	x	x	x
Teachers training for indigenous students	x	x	x
Recruit indigenous teacher for indigenous students	x	x	x
Special Instruction to use Indigenous language	x	x	x
Language research for indigenous people	x	x	x

Source: Ministry of education and Interview

4.2. Home language, knowledge, and School language, knowledge is different

Indigenous children have grown up with home knowledge through their mother languages at their own home and community because the mother tongue "represents the thought, culture, and heritage of an individual" (Uddin, 2010, p. 32). However, Indigenous students develop their school knowledge through Bangla, and the English language in the school through their mother languages and cultures is dissimilar to the school languages and cultures. As a result, maximum indigenous students are struggling to integrate

their home knowledge into the mainstream education system. Therefore, they see education as not functional or interesting, and they did not understand the lesson fully due to that dropout, poor academic result, obtained. The literature shows that schools can play an important role in advocacy and maintain indigenous language and culture (Skutnabb-Kangas, 2002; Kabir & Nath, 2005). Therefore, the use of home languages could be emphasized as a resource for tribal students in education. If this happened, tribal students would be confident in school and be able to link what they already know and what is new to them. In other words, language is a power by which students can get greater learning. However, after the Independence (1971) until now, only Bangla and English languages are used as mediums of instruction at all levels of the Bangladesh education system.

4.2.1 Tri-languages complexity

Indigenous students grown up with an indigenous language, they need to learn Bengali and English in the classroom, and the pronunciation is fully different from their mother's language, this is tri-language complexity.

Case-1: Tri-languages learning complexity
Rajmoni Chakma* (20) a young student of the university said that "it was difficult to learn three languages (Chakma, Bengali, and English) simultaneously." He also stated that "I mixed up all languages together and made a funny language."

Name used in this paper is a pseudonym to protect the identities of the participants

Source: an in-depth interview

4.3 Bangla Teachers for the Indigenous Students

It means teachers also use the Bengali language and for the primary students hardly they can understand the class lecture. It becomes easier for one to understand what is meant through a particular word, phrase, idiom, or colloquial expression in one's own languages. When the same presentation is in the second or the third language, it becomes difficult and sometimes impossible to follow the speaker.

Case-2: Tri-language learning complexity
Ronojoy Singha* (35) a shopkeeper from the Manipuri community said, 'Usually teachers are recruited from the Bengali community, that is why the vernacular problem arises. Adivasi students have nothing to do, they just sit in the classroom and try to hear and understand what their teacher pronounced."

Name used in this paper is a pseudonym to protect the identities of the participants

Source: an in-depth interview

4.4 Materials use for Indigenous students

Indigenous children usually do not feel interested in education, and the main reason is that the curriculum and textbooks do not recognize their language, culture, or identities.

4.5 Drop Out

About forty percent of the Khasi children of Sunamganj and Kulaura areas leave school before completing primary education (Ahmmed, 2010, p. 16). The overall dropout rate is high in class-III because from this age children attain the ability to earn. It is also observed that the number of drop out increases with the increases of grade. A survey, conducted by SEHD (2007), has shown the status of education in the Khasi's community, which is depicted below.

Table 3. Drop out of Khasi students

Level of Education	Persons	%
Primary level	4,007	68.81
Secondary level	1,627	27.94
Higher Secondary level	113	1.94

Graduate-level	33	0.57
Masters	04	0.07
Technical training & diploma	39	0.67
Total	5,823	100
Literacy of all ages	5,823	66.43

Source: SEHD, 2007

From the above data (table 3) it reveals to us that the dropout rate is high while they are upgrading from primary level to secondary level; after the secondary level, there is another education break that occurs. Despite having the ability and interest in higher education, many Khasi students fail to pursue higher education because they have no shelter in urban or suburban centers. Although a few higher educational institutions have dormitories for their students, in most cases Khasi students do not fulfill the required level of education. Most students fail to continue education up to the twelfth grade, which is the primary requirement for higher education enrolment. Additionally, children are usually less able to pass the competitive enrolment test due to inherent challenges faced throughout their primary education.

Most of the Khasi Punji School also suffers from a lack of trained teachers. The teacher-student ratio in these schools is skewed and a significant number of vacancies in teaching positions exist.

4.6 Late Enrolment

There are several causes for which Khasi children are getting late enrolment at primary education, which include- lack of awareness, vernacular problem, topographic and ecological differences, meager communication facilities, and school distance (Haider et al., 2012, p. 56).

The Khasis are habituated with a simple life, and their economy is based on traditional cultivation (betel leaf) which does not require any formal education. Literate guardians are few among the Khasis, and there was a huge indifference towards the value of education. Therefore, some guardians are not aware enough to send their children to school. Most of the guardians are in a dilemma who feel education is necessary to protect their valuable resources and to survive in the competitive market outside their community. Simultaneously, they are afraid if they lose their cultural values through education induced by other cultures. Khasi guardians are usually in a hesitation decision whether they are going for formal education or not. As a result, late enrolment occurs. Like other indigenous community, the Khasis have their language. Children communicate with the Khasi language at home, yet schools use Bangla as the mode of teaching. As a result, most of the Khasi children cannot adjust to the school campus outside their community. They cannot explain their problems to the teachers who do not know Khasi. It is a difficult task to maintain the national school calendar due to life struggle, communication problems, and other related difficulties for the Khasis.

4.7 Repetition and Poor result

There are several causes for which Khasi children repeat in the same class. They fail to pass the class for many reasons and stay in the same class repeatedly.

Since Khasi children fail to receive pre-school learning from their parents, their academic base becomes weak, which ultimately causes repetition. Most of the Khasi parents have very poor or no education; children do not receive parental support in doing homework. Fearing punishment and examination, they truant from school, which can lead them to repetition. Most of the Khasi children are from poor families, one fellow's income is not enough for the family to have mere subsistence. Therefore, every child has to do something expense saving so that the family can run well. Khasi children also contribute to the money earning for household consumption. In most cases, they assist the senior in their work. Through this process, an apathetic attitude for education grows and prevails afterward. Moreover, there is a common belief that income-generating activities are more profitable than education. Educated people are becoming unemployed, so there is no necessity for education. The overall repetition rate is high in class-III because, textbooks and curriculum seem a bit harder, and that is why Khasi children cannot pass the examination. In a word, the quality of teachers and learning materials makes the education scenario less satisfactory for the Khasi community.

On the other hand, because language complexity they got a poor academic grade, for these maximum minority students cannot pass the minimum marks for the enrolment for higher education and civil service jobs though they have a 5% quota system.

4.8 The Indigenous languages disappearing

Promote state language and cultures

No scopes to learn primary education through mother tongue, to earn livelihoods, to mobilize indigenous cultural programs, and lack of government support are the main reasons behind the extinction of the languages, linguistic experts stressed. Even indigenous cultures, like song, dance, and other activities, are rich, but it is not promoted by the national media or any such type of arrangement.

No written Script

A research fellow at Ethno-linguistic Survey of Bangladesh at IMLI under the Education ministry, Nasima Poly informed, "The project (1-year duration, launched in June 2014) is working for the reservation and mobilization of 37 languages, although the Govt. Has recognized 27 as the indigenous languages in the country".

"Only 5 of 37 languages have their own scripts, including Bangla, Chakma, Marma, Mru, and Meitei", she added. "Hodi, Banai, Dalui, Rajbongshi indigenous commonalities have already started to use Bangla completely, leaving the languages in the disappeared list due to the lack of social and economic recognition", she mentioned from the research papers.

No fund & research project from the government

Most developed countries including the UK, USA, China, Japan, and Germany have their researchers and the larger amount of funding in the Bangla Language, but unfortunately, the Bangladeshi government lacks in that area and must take effective measures. "Indigenous languages preservation project is a national issue, no country or NGO's will fund this sector, Govt. And the only Govt. Can only resolute". International Modern Language Director, Professor Iffat Ara Nasreen Majid, said, "We lose knowledge and history and lose connection to the land when a language is lost".

International Language (English)

Not only the State language but also the international language, especially English, is dominating everywhere; it is economically advantageous to learn the majority language and teach it to their children. Acquiring fluency in English will help these people and their children to find jobs and be successful. Children also have a role in this process, and often they are the children who make the choice to stop learning their ancestral language and use the dominant language exclusively. Unfortunately, many feel that when they have learned the majority language, they must also stop using their native language. Some parents fear that speaking the native language at home will slow the child's acquisition of the more economically valuable language. One of the major beneficiaries of this phenomenon today is the English language; worldwide, English is becoming the primary language used for international commerce, science and technology, and higher education. English is also dominant in electronic media. For the most part, radio and television programs have been broadcast in just a handful of languages. According to Nettle and Romaine (2000, p. 39), "by 1966, English was the language of 70 percent of the world's mail and 60 percent of radio and television broadcasts." Krauss (1992, p. 6) refers to television as "cultural nerve gas" because it streams the majority of language and culture into the homes of indigenous people and accelerates the rate at which they abandon their languages and cultures. Technology, for the most part, is not available in indigenous languages, requiring these speakers to use the majority language if they want to make use of technology, especially the Internet, or have access to mass media. (Hoffmann, 2009)

Habitat loses, Climate change, Water scarcity

Lots of indigenous people live in Hill tracks and other areas, their main sources of living are cultivation on the hill (Jum cultivation), betel leaf cultivation and fishing, but due to climate and habitat change they are losing this scope and migrated to other professions, so they are losing their language and culture also.

Ignorance of Economic values

Economic values of language mean that when it has monetary value, on a global scale, the language currently with the highest economic value is English, with Spanish and Chinese. Economic values of the

indigenous language are that if they can cope with the language barriers, these huge numbers of minority people will be the capital of the country and their community.

The concept of human capital became important in the 1960s with the emphasis on schooling, On-the-job training, health, and information, all of which transform the person into human capital (Schultz, 1962). Therefore, they are getting enough knowledge, education, and training in their language, the government, and other private not considering them the capital for the country. However, if they get enough education, knowledge, training, then they can develop themselves and for the economy.

In a way, the welfare and the development activities of the state remain highly focused on the mainstream locality. As a result, the welfare of the indigenous people remains ignored in many cases. That is why their infrastructure, education, health care, and other needs remain unfulfilled.

Table 4. Recruitments of Indigenous people

Batch of BCS	No. of male recruitment	No. of female recruitment	Total recruitment
24th	12	4	16
25th	6	2	8
26th	2	-	2
27th	13	5	18
28th	7	1	8
29th	10	1	11
Total	50	13	63

Source: public service commission, Bangladesh

Table 4 shows that from the different 24th to 29th Bangladesh Civil Services recruitments, it was observed that the 5% quota reserve was reserved for the indigenous people but recruited only 1%. It was because they were not only ignored by the authority, but they did not get enough qualified candidates also from the indigenous people.

Maximum indigenous people professions, are Agri-64%, Agri labour= 12.5% Business= 8.5% Service/professional= 7.8% Fishing= 4.8% Tenant farmer= 2.5%. However, if they are educated and overcome the language barriers, then they will participate in economic development, political activities, more modern agricultural activities, and other jobs in all sectors.

5. RECOMMENDATIONS AND CONCLUSION

Curriculum designers, policymakers, and the government should include Indigenous language at primary and secondary levels for the indigenous people. From the study we saw those maximum indigenous students facing this problem, they are not expecting fully based on their language, but at least operating language or class should conduct in the indigenous language

For indigenous students, indigenous teachers should be recruited or teachers should learn indigenous languages so that they can conduct class in the indigenous language. The government should arrange teachers' training.

Educational materials for primary and secondary level students should include indigenous language and cultures so that they can understand and cooperate with their home knowledge.

From the study we saw the main reasons of drop out, late enrollment and poor grade were language complexity, children fail to receive pre-school learning from their parents, poor, so family feels that cultivation is better than education, so in this case, students economical support so that they can come to school, as well as adult education can arrange for the parents so that they can give the pre-school education to their children.

Government promoting and supporting mainly Bengali and English languages everywhere, but if we want to protect the indigenous language, we need to promote the indigenous language in education, in the job as well as other print and electronic media can play a significant role in broadcast of indigenous programs.

Other than five indigenous languages, not all other indigenous languages have written scripts, so, the government, researchers, and academicians should come forward to write their scripts and digitalization of the indigenous languages.

From the study, we saw that there is no fund or enough research project to protect indigenous languages, "Indigenous languages preservation project, is a national issue, no country or NGO will fund this sector, Govt. And the only One. Can only be resolute". International Modern Language Director, Professor Iffat Ara Nasreen Majid, said. Therefore, the government should take initiative and researchers need to be aware of the issues.

Study shows that due to Habitat loss, Climate change, Water scarcity, lots of indigenous people migrated to other professionals, and they are losing their own culture and languages. Therefore, we need to protect our environment and be aware of their originality, so they can find an alternative source of living in their community areas.

Lastly, all the community, government, policymakers should think that the indigenous people are not the burden for the country, they are assets, and if we can educate them, then they will be an instrument of economic development.

From a purely physical standpoint, losing a language will not kill the people who once spoke it. Nevertheless, if we lose indigenous languages, they will lose their own identity, cultural loss, and academic loss. Moreover, we are liable to kill all those languages and cultures. This is cultural genocide. International Modern Language Director, Professor Iffat Ara Nasreen Majid, said, "We lose knowledge and history and lose connection to the land when a language is lost". Therefore, we need to be aware of the indigenous languages and protect them.

CONFLICT OF INTEREST

No potential conflict of interest is reported by the author(s).

FUNDING

There is no financial assistance in studies from external parties.

ACKNOWLEDGEMENT

N/A

REFERENCES

Ahmmed, F. (2010) *The Khasi Indigenous Peoples of Bangladesh*. VDM & Co.

Alderson, A. (2019). Reframing research in Indigenous countries: A methodological framework for research with/within Indigenous nations. *Qualitative Research in Organizations and Management, 15(*1), 36-57. https://doi.org/10.1108/QROM-07-2018-1666

Auger, M. D. (2016). Cultural Continuity as a Determinant of Indigenous Peoples' Health: A Meta-synthesis of Qualitative Research in Canada and the United States. *International Indigenous Policy Journal, 7*(4), 1–24. https://doi.org/10.18584/iipj.2016.7.4.3

Berry, J., W. (1999). Aboriginal cultural identity. *Canadian Journal of Native Study. 19*(1), 1–36.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (5th ed.).* Pearson Education Group, Inc.

Cachon, J.-C. (2019). Building business cred in the hood: Traditional teachings and legitimacy management in indigenous communities. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy, 13*(4), 525-554. https://doi.org/10.1108/JEC-05-2018-0032

Cardinal, T., & Fenichel, S. (2017). Indigenous Education, Relational Pedagogy, and Autobiographical Narrative Inquiry: A Reflective Journey of Teaching Teachers, Crossroads of the Classroom. *Advances in Research on Teaching*, 28, 243-273. https://doi.org/10.1108/S1479-368720160000028019

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson Prentice Hall.

Dixon, R. (1980). *Australian languages Port Chester*. Cambridge University Press.

Haider, M. et al. (2012) Late enrollment, Grade repetition, and Drop out among the Khasi students in Bangladesh. In, A. Ali (ed.) *Man and Culture*.

Hamid, M. O. (2010). Globalization, English for everyone, and English teacher capacity: language policy discourses and realities in Bangladesh. *Current Issues in Language Planning, 11*(4), 289-310. https://doi.org/10.1080/14664208.2011.532621

Hoffmann, M. (2009). *Endangered Languages, Linguistics, and Culture: Researching and Reviving the Unami Language of the Lenape*. [Thesis] Swarthmore College https://url2.cl/QChpi

Imam, S. R. (2005). English as a global language and the question of nation-building education in Bangladesh. *Comparative Education, 41*(4), 471-486. https://doi.org/10.1080/03050060500317588

Kabir, M. M., & Nath, S. R. (2005). *Needs of ethnic minority students for learning improvement in secondary schools.* BRAC Research and Evaluation Division.

Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. Jr. (2003) *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin.* Kluwer Academic Publishers.

Karidakis, M., & Kelly, B. (2017). Trends in Indigenous Language Usage. *Australian Journal of Linguistics, 38*(1), 105–126. https://doi.org/10.1080/07268602.2018.1393861

Kirmayer, L. J., Brass, G. M., & Tait, C. L. (2000). The Mental Health of Aboriginal Peoples: Transformations of Identity and Community. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *45*(7), 607–616. https://doi.org/10.1177%2F070674370004500702

Kosonen, K., Young, C., & Malone, S. (2006). *Promoting literacy in multilingual settings in Bangkok.* UNESCO. http://eric.ed.gov/PDFS/ED500354.pdf

Krauss, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language 68*(1). 4-10. https://doi.org/10.1353/lan.1992.0075

Lilley, S. (2019). Developing Māori collections. *Collection and Curation, 38*(1), 15–18. https://doi.org/10.1108/CC-09-2017-0041

Luttrell, W. (2010). *Qualitative educational research: Readings in reflexive methodology and transformative practice.* Routledge.

Mackey, H. J. (2015). Educational Administration in Indian Country: The Peculiar Position of Indigenous Languages, Tribal Self-Determination, and Federal Policy. In, A. H. Normore, P. A. L. Ehrensal, P. F. First, y M. S. Torres (Edits.) *Legal Frontiers in Education: Complex Law Issues for Leaders, Policymakers and Policy Implementers Advances in Educational Administration* (165-180). Emerald.

Martinez-Cobo, J.R. (1984) *Workshop on Data Collection and Disaggregation for Indigenous Peoples.* New York

McGee, C. (1997). *The curriculum fields. In Teachers and curriculum decision-making. Palmerston North.* Dunmore Press.

McConvell, P., & Thieberger, N. (2001). *State of Indigenous languages in Australia – 2001*. Environment Australia.

Ministry of Education Bangladesh (MoE). (2010). *National education policy 2010 (Final).* Government of the People's Republic of Bangladesh. https://url2.cl/SVsVu

Ministry of Education Bangladesh (MoE). (2005). *Curriculum and subject manual for the Bengali Language: Grades IX and X.* Bangladesh: National Curriculum and Textbook Board.

Moore, S. (2019). Language and identity in an Indigenous teacher education program. *International Journal of Circumpolar Health, 78*(2), 1-7. https://doi.org/10.1080/22423982.2018.1506213

Nettle, D., & Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages.* Oxford University Press.

Officer, N. L. C. C. (2016). *NCCIH - National Collaborating Centre for Indigenous Health*. https://url2.cl/vxqqD

Oster, R.T., Grier, A., Lightning, R. et al. (2014). Cultural continuity, traditional Indigenous language, and diabetes in Alberta First Nations: a mixed methods study. *International Journal for Equity in Health, 13*(92), 1–11. https://doi.org/10.1186/s12939-014-0092-4

Poulson, N. A. M. (2007). *Civil Society and Indigenous Language Education in Bangladesh: Language Education as an International Development Activity.* University of Toronto.

Rafi, M. (2006). *Small Ethnic Groups of Bangladesh*. Panjeree Publications Ltd.

Roy, D. R. (2012) *Country Technical Notes On Indigenous Peoples' Issues: People's Republic of Bangladesh*. AIPP. https://url2.cl/WDYxv

Schultz, T. W. (1962) Investment in human beings. *Special Supplement to Journal of Political Economy 70*(5)

Skutnabb-Kangas, T. (2002). Marvelous human rights rhetoric and grim realities: Language rights in education. *Journal of Language, Identity & Education, 1*(3), 179-205. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0103_2

Statistics Canada Canada's (2012). *National statistical agency: Organisme statistique national du Canada.* https://url2.cl/zaeUX

Sultana, N. (2011). *Indigenous Languages in the Secondary Curriculum in Bangladesh: A Study in Khagrachari District*. [Thesis] University of Canterbury. Educational Studies and Human Development. http://hdl.handle.net/10092/6926

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge University Press.

Thomason, S. G. (2015). *Endangered languages: an introduction*. Cambridge University Press.

Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Honouring the Trith, Reconciling for the Future. Summary of the final report of the Truth and reconciliation Commission of Canada*. https://url2.cl/r2Y3d

Uddin, M. A. (2010). Changes in language, communication and thought: A study on linguistic discrimination against the indigenous people of the Chittagong Hill Tracts, Bangladesh. *Studies in Literature and Language, 1*(1), 25-37. https://url2.cl/gqMsS

World Bank. (2008) *Bangladesh – indigenous/tribal population and access to secondary schools (draft). Indigenous peoples plan (Report No. IPP280, Vol. 1 of 1)*. World Bank Office. http://www-wds.worldbank.org

AUTHOR

Md. Monirul Islam, is a Professor, Department of Business Administration, Shahjalal University of Science and Technology, Sylhet, Bangladesh. He is a CSP, IREX Fellow of USA State Department. He also received leadership awards from Community Leadership Institute from George Mason University, USA, and worked in Waste to Wealth project in the Institute for Local Self-Reliance, (Washington DC, USA). He obtained his Doctoral in Business Administration from the Chonnam National University, South Korea. His research areas are consumer behavior, CSR, Halal, services, social media marketing, and education policy. He has published several refereed research papers in globally recognized journals and presented his numerous papers in international conferences in the UK, the USA, and South Korea.



Culture Section | Peer Reviewed |
ISSN | Vol. 1, No. 1, 2020. pp 89-99
Quito, Ecuador
Submitted: 03 May 2020
Accepted: 18 July 2020
Published: 30 July 2020

Colonialismo español: de la visibilidad a la invisibilidad de los guineo-ecuatorianos

Spanish colonialism: from the visibility to the invisibility of the Equatorial Guineans

Amalan Elliane Prudence Kouame
Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody - Ivory Coast
Abidjan, Ivory Coast
prudencekouame@rocketmail.com

RESUMEN

¿Cómo el colonialismo llegó a influir en los Guineo-ecuatorianos al punto de hacerlos invisibles? ¿Cuáles son los métodos a los cuales recurrieron estos últimos para reafirmar su visibilidad? Ante tales preguntas, el objetivo del presente estudio consiste en exponer tanto los elementos que caracterizan la visibilidad de los guineo-ecuatorianos como los que revelan su invisibilidad. La hipótesis que sirve de hilo conductor es que la cultura y las religiones, objetos de su visibilidad, formas de entender el mundo y su vida han sido influenciados por la presencia española. Se utilizan los métodos histórico, explicativo y descriptivo, para descifrar que, tras la conquista y colonización de Guinea Ecuatorial por España, los locales tenían sus culturas con características propias, factor de su visibilidad. Pero el colonialismo va a arrinconar estas culturas dando rienda suelta a la cultura española y transformando a los colonizados en objetos de discriminación. Además de negar todas las pautas de vida y del pensamiento del indígena, el colonizador no quiso hacer del colonizado su semejante y portador de valores culturales de su país. Lo que engendró relaciones a veces conflictivas entre ellos. Esto nos conduce a analizar la manera cómo el colonialismo hace invisible al guineo-ecuatoriano y su cultura en su propio territorio, así como los métodos utilizados por las nuevas generaciones para hacerse visibles.

Palabras clave: Guinea Ecuatorial, Colonialismo español, Colonización Africana, Invisibilidad, Visibilidad

ABSTRACT

How did colonialism come to influence the Equatorial Guineans to the point of making them invisible? What are the methods used by the latter to reaffirm their visibility? Faced with such questions, the objective of this study is to expose both the elements that characterize the visibility of the Equatorial Guineans and those that reveal their invisibility. The hypothesis that serves as a common thread is that culture and religions, objects of its visibility, ways of understanding the world and its life have been influenced by the Spanish presence. The historical, explanatory, and descriptive methods are used to decipher that, after the conquest and colonization of Equatorial Guinea by Spain, the locals had their cultures with their own characteristics, a factor of their visibility. But colonialism is going to corner these cultures giving free rein to Spanish culture and transforming the colonized into objects of discrimination. In addition to denying all the patterns of life and thought of the indigenous, the colonizer did not want to make the colonized his like and bearer of the cultural values of his country. What engendered sometimes conflicting relationships between them. This leads us to analyze the way in which colonialism makes the Ecuadorian-Guinean and their culture invisible in their own territory, as well as the methods used by the new generations to make themselves visible.

Keywords: Equatorial Guinea, Spanish Colonialism, African Colonization, Invisibility, Visibility

1. INTRODUCCIÓN

Entre los siglos XV y XX la historia de Guinea Ecuatorial se vio marcada por proyectos coloniales españoles y británicos años después de su descubrimiento por los navegantes portugueses a finales del siglo XV. Más tarde, el territorio fue colonizado definitivamente por España, el cual pasa a conocerse bajo la denominación de Guinea Española. Por los tratados de San Ildefonso en 1777 y de El Pardo en 1778, firmados entre el rey español Carlos III y su sobrina, la reina de Portugal, las cedieron a España a cambio de territorios en América del Sur. En 1827, los españoles por sus problemas internos se vieron obligados a aceptar momentáneamente la ocupación británica con el objetivo de suprimir la trata de esclavos.

A partir de 1843, se inicia un proceso de colonización por España que dura hasta el 12 de octubre de 1968, fecha de su independencia bajo la denominación de Guinea Ecuatorial. Este proceso de colonización se desarrolló en dos etapas. La primera toca a los intentos de ocupación efectiva después del tratado de El Pardo con los viajes de Juan José Lerena (1843), Carlos Chacón (1858) y Manuel de Iradier (1875). La segunda que es la verdadera acción colonial empezó en 1900 después del Tratado de Paris que fijó los límites de las posesiones de cada potencia europea de esa época. De por medio de este trance colonial, el país se constituyó en un proveedor de materia prima necesaria para el enriquecimiento de Europa y América.

La presencia española fue paulatina por la importancia que acordaba a sus colonias de América y Asia. Colonizando e instalándose en Guinea, España va a imponer a los guineo ecuatorianos ciertos modelos de desarrollo y de vida importados rechazando los de inspiración cultural endógena. Lo que va a tener un profundo impacto en la vida de los pueblos en todos los dominios. Entonces, ¿Cómo el colonialismo llegó a influir los guineo ecuatorianos de manera a hacerlos invisibles? ¿Cuáles son los métodos a los cuales recurrieron estos últimos para reafirmar su visibilidad? Estas preguntas nos llevan a la hipótesis según la cual la cultura y las religiones, objetos de su visibilidad, formas de entender el mundo y su vida han sido influenciados por la presencia española. Pues para ser visible, la juventud se sirve del sentimiento nacionalista y la violencia como medios de expresión.

La importancia de este trabajo radica en su objetivo, que consiste en mostrar que el colonialismo español dominó a los pueblos indígenas arrinconándoles culturalmente. Aquí, se tratará de analizar la situación del pueblo Guineo ecuatoriano ante el colonialismo centrándose en dos ejes: el primer expone una breve reseña metodológica. El segundo que representa el desarrollo reflexiona sobre los factores de la visibilidad pre colonial enfatizando el impacto del colonialismo español sobre las culturas de Guinea Ecuatorial; haciendo hincapié en las acciones llevadas por los guineos ecuatorianos para la reafirmación de su visibilidad

2. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo asignado, se opta por los métodos descriptivo (Guzmán, 2004, p. 169-173), explicativo (Rodríguez, 1991, p. 19-26) e histórico (Berrio, 1976, p. 450-475), los cuales permitirán conocer los antecedentes históricos del colonialismo español en Guinea Ecuatorial y su evolución; los medios empleados por los Guineo ecuatorianos para hacerse visibles.

En lo que concierne el método explicativo, se realiza con el objetivo de ayudar a estudiar el problema con mayor profundidad y entender el fenómeno de forma eficiente. En cuanto al método descriptivo, en palabras de (Sampieri, 1998, p. 60), los estudios descriptivos permiten detallar situaciones y eventos, es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno y busca especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis

El método histórico permite reunir evidencia de hechos ocurridos en el pasado y su posterior formulación de ideas o teorías sobre el tema. Lo que permite recopilar la información para construir una narración coherente de los hechos sucedidos en el evento que se está estudiando.

Además, otro procedimiento científico seguido es la investigación documental. Parafraseando a (Prévoteau y Utard, 2005, p. 13-32), se puede decir que es un método investigativo basando en la revisión de textos, artículos, bibliografía entre otros ya existentes sobre un tema y que pueden ser utilizados para dar inicio a un tema ya tratado.

Disponemos de varios estudios sobre el colonialismo española de Guinea Ecuatorial. Son trabajos bien documentados pero el tema así redactado queda el pariente pobre de la investigación científica. No obstante, toda colonización que sea británica, francesa o española; que se practica tanto en África como en América latina, tienen casi las mismas características. Por ello la revisión de literatura que se intenta realizar a partir de estudios previos sobre el tema concierne la invisibilidad de los pueblos de América

latina.

En su libro "Afrodescendientes en América. De esclavos a ciudadanos" en su capítulo segundo, titulado, el largo camino hacia la visibilidad, Jean-Arsène Yao, esboza los característicos básicos para reconocimiento de la población afrodescendiente es su visibilidad estadística, la exclusión y la discriminación persistente. Por eso, estos van a luchar por hacerse visibles y reivindicar sus derechos. Se opusieron entre otras a las autoridades coloniales y religiosas. El precisa que eran despojados de su identidad cultural obligándoles a plegarse a las nuevas normas del colonizador. La aculturación forzosa fortaleza en ellos el sincretismo religioso que es una lucha sutil contra el colonizador.

En lo que concierne Yapi kouassi Michel en su artículo titulado: *"De la invisibilidad a la visibilidad: el negro y las expresiones del cuerpo"*, muestra que el indígena negro para hacerse visible, el negro se dedica a las obras corporales como la danza, el baile, el deporte, el canto. De lo que precede el autor no evoca la responsabilidad del negro para su invisibilidad. Ahora bien; cuales son los elementos de la visibilidad de los pueblos colonizados en general, y de los guineos ecuatorianos en particular.

3. DESARROLLO

Los factores de visibilidad del pueblo guineano ecuatoriano

Esta sección estudia tanto la cultura del pueblo guineo ecuatoriano como su organización cultural, administrativa y socioeconómica.

3.1 La cultura

La cultura puede considerarse como una conducta aprendida, en la que recurren y comprenden las costumbres, las creencias, el arte, el pensamiento, el derecho, el conocimiento, la moral y un conjunto de objetos, hábitos y capacidades que adquiere la persona en tanto como miembro de una sociedad. Cada pueblo tiene su cultura que determina su visión del mundo. El pueblo guineo ecuatoriano tenía avances científicos y tecnológicos para adaptarse a su medio como la caza, la agricultura y la medicina tradicional. Ya tenía la ciencia de los metales como el hierro, el acero, el bronce. Con ellos, fabricaba todo lo que necesitaba con falta de tractores para trabajar la tierra, cazar y guerrear tales como fusiles, lanzas, azadas, hachas, lanzas, flechas, arcos, venablos, machetes.

Como todos los pueblos africanos, su sistema de intercambio era el trueque, usando a veces un objeto contra otro según sus necesidades. Particularmente, había inventado su propia moneda. Así, había operado como moneda en los intercambios entre los pueblos, en palabras de (Mañe, 2012, p. 185), "el *bipkuele* de los Fang, el *lokó* entre los Bubi, y la *manbadja* de los Ndowé". Tenía una medicina tradicional para curar a los enfermos entre otra el acto ritual de la circuncisión. Tenemos por rescate la práctica de la circuncisión de los niños que hoy sigue siendo obligatorio aun en los países occidentales y sus cirujanos no tenían ninguna escuela para el aprendizaje de la operación ni ayuda científica europea. También tenía su propio calendario para controlar los días del mes lunar, una especie de atado de palillos del que se extraía diariamente uno por cada día (Owono, 1994, p. 40).

A falta de escritura, los ancianos tenían a su cargo la educación y el cuidado de los niños. A través de un sistema de transmisión oral por fábulas, leyendas, proverbios, cuentos y anécdotas, les transmiten toda la sabiduría que necesitan para prosperar en la sociedad y enterarse de la historia de los antepasados. De todo lo que precede, se puede afirmar que conoció un progreso técnico, científico y cultural.

Otra característica del pueblo guineo ecuatoriano es su religión. El Guineo ecuatoriano cree en un Dios Supremo y luego en una multitud de divinidades que son intermediarios entre los hombres y el Dios Supremo. Para él este ser supremo influye casi decisivamente en su vida que le infunde una fuerza vital que despierta sus aptitudes como lo nota Owono (1994, p. 27), "es su autosugestión que se infunde al individuo desde su niñez, la cual permite al Hombre ejecutar todas las realizaciones de su vida a perfección". De ahí la importancia capital para el pueblo a considerar la religión como fundamental en su vida incluyendo todas sus actividades dando culto a los espíritus. La dirección espiritual está a cargo del brujo que representa la figura del cura en las sociedades cristianas.

La familia recuerda y narra las realizaciones que en vida hicieron los antepasados y considera que, desde su nuevo destino, siguen controlando sus vidas y velan por el bienestar de sus descendientes. Igualmente considera que los antepasados van a actuar como mediadores entre los familiares y las instancias sagradas elevadas. Fundándose en estas culturas, el pueblo guineo ecuatoriano se organiza

socialmente.

3.1.1. La Organización social

El núcleo fundamental de la organización social en Guinea Ecuatorial es el clan. Un conjunto de clanes más o menos emparentados entre sí, hablando el mismo dialecto (cualquier lengua en cuanto deriva de otra), ocupando el mismo territorio constituye una tribu. La noción de tribu existió mas allá de Guinea Ecuatorial como diría Owono (1994: 28), "La tribu en Guinea Ecuatorial puede considerarse como las nacionalidades de la Europa del siglo X al siglo XIV de la española". Los clanes tribales se distinguen solo por su acento lingüístico o entonación. Para cada clan, un consejo de ancianos funciona como institución parlamentaria y juridicial dependiendo de "una autoridad suprema representada por el jefe del clan principal" (Creus, 2014, p. 60).

Con estos atributos el consejo de los ancianos resuelve todas las discrepancias relativas a los problemas entre otras de lindes. Los miembros de este consejo son elegidos por su sabiduría, su capacidad oratoria, su carácter conciliador y pacifico. Sus sentencias, aunque no se tomen en un tribunal moderno, tienen peso de la ley. Uno no se la respeta simplemente por temor a ella, ni a partir de un doctrinarismo impuesto, sino que se identifica con ella. La manifestación de estos elementos es espontánea y natural, aceptados voluntariamente por el individuo y por toda la colectividad. Por eso los ancianos merecían respecto, un valor inalienable para el pueblo guineo ecuatoriano.

Otro aspecto distinguible de cohesión social es la dote. Su importancia para el africano hace que hoy día su práctica es indispensable y precede siempre el presupuesto matrimonial oficial del colonizador. Esta dote es el proceso del matrimonio consuetudinario que además de los comprometidos, simboliza la unión y la cohesión social entre las familias representadas en particular y entre los guineanos en general. Ya que esta práctica reúne a lo menos a cuatro familias. Al emparentarse por medio del matrimonio sería difícil dirimirlo o cometer infidelidades, el incesto y la endogamia. Por eso el adultero era castigado severamente. El honor es una de las características de la mayoría de los pueblos africanos. Y eso pasa por la esposa o la educación de la chica que debe ser virgen al casarse. Entonces, el rito de pubertad es una de las rescates para averiguar la virginidad de la chica antes de casarse. Por eso, la familia tiene un control estricto de la sexualidad de su hija; pues la prematura pérdida de la virginidad de la chica es una deshonra para su familia. Pues ocasiona un castigo del varón culpable y de la chica.

También los jóvenes varones de la misma generación al alcanzar la pubertad asisten a una ceremonia de iniciación para recibir las principales enseñanzas que harán de ellos verdaderos hombres. Desafortunadamente, estas ceremonias excepto la dote, ya no existen por falta del colonialismo español. La toma de conciencia de los miembros de la sociedad tradicional influye decisivamente sobre toda la trama de las relaciones interhumanas del conjunto de la sociedad. Por consecuente nadie se puede pretender que estas pautas de la vida tradicional no sirven para la cohesión ni la paz.

Una sociedad fuerte necesita una economía prospera. Por eso los pueblos tradicionales se organizan económicamente ¿En qué consistió la base de la economía guineo ecuatoriana de aquel entonces?

3.1.2 La Organización económica

La noción de economía aquí no se concibe en su sentido moderno sino la organización de los pueblos de Guinea Ecuatorial según sus actividades económicas. Los pueblos de África en general, antes de la llegada de los esclavistas holandeses y portugueses, tenían una economía de subsistencia basada en la agricultura, la pesca, el ganado, transformación del hierro, la caza, la cosecha de frutas salvajes. Así en Guinea Ecuatorial, ciertos pueblos por su proximidad con el mar, son en su mayoría pescadores. Los de la selva son agricultores y cazadores. Por ello, se concluye que el motor impulsor de la economía ecuatoguineana era la agricultura de subsistencia (se produce apenas para sobrevivir) tenido en la mayoría por las mujeres. Nkama Bonifacio hace eco de la distribución de tarea al escribir que "todo lo relacionado con la agricultura de subsistencia, además de todas las tareas domesticas corresponden a las mujeres mientras que los hombre se consagraban a las tareas de caza, de pesca mayor y la producción de vino de palma" (Nkama, sf, p.6).

Su sistema de intercambio era el trueque. Su método de funcionamiento consiste en que una persona entrega a otra, una mercancía después de haber recibido otra que ella necesita. Se lo hacían también con las prestaciones de servicios al trabajar para una persona y recibir en compensación lo necesitado.

A pesar de estas organizaciones, que parecen bien estructuradas, el colono al contario, las califica de salvaje. Por ello, el colonialismo español va a tener una influencia en la vida de los pueblos de Guinea Ecuatorial en todos los aspectos.

3.2. El impacto del colonialismo español en Guinea Ecuatorial

En este apartado, examinaremos los efectos del colonialismo en la vida de los Guineo ecuatorianos. Estos impactos son principalmente, culturales, demográficos, económicos.

3.2.1 La influencia de la cultura española

Al llegar el colono, una de la invisibilidad sufrida por el guineo ecuatoriano es que debería cambiar su identidad. Los elementos para llegar a esta transformación cultural son entre otros, la lengua, la religión y el nombre. Para que se reconozca al nativo como cosa española y para velar su origen africano, su falta de alma, se le obligó llevar un nombre de pilar incluso los objetos y lugares públicos. Y eso para demostrar su grandeza. Es una manera de extender su tapete expansionista sobre los pueblos dominados, negar su humanidad. Este expansionismo es tanto cultural, mental como psicológico afectivo. Para ellos, todos los apellidos africanos son diabólicos. A este propósito, Owono (1994, p. 36), escribirá que: "sus apellidos fueron sustituidos impositivamente en su mayor parte por ciudades, objetos, accidentes geográficos y apellidos españoles como: Vizcaya, Teruel, Barril, Ronda, Muñoz [...]".

Dotado de un nuevo nombre, debía olvidar el suyo para poder poseer un alma. En lo que concierne su creencia, el guineo ecuatoriano tenía que cambiar de identidad bautizándose. Para ellos, ser hombre significa ser un cristiano. Con el bautismo, a veces sin convicción o bajo represión, debía romper con su religión considerada como ritual de brujería o de superstición lo que conduce a una aculturación. Este proceso de aculturación forzada ocasionó un sincretismo religioso. Pues, el guineo ecuatoriano sigue creyendo en sus costumbres. Así se esconde para practicar su religión mezclándolas con la del colonialista. Para confirmar el carácter represivo del cristianismo resultante del sincretismo, (Yao, 2014, p. 56), diría que "frente a la visión represora del cristianismo y su aparente aceptación por parte de los indígenas han hecho que perduraran hasta hoy las prácticas religiosas sobre todo el sincretismo".

Desde el punto de vista lingüístico, el colonialismo preparó el terreno para el uso del español como lengua diplomática y comercial en detrimento de las lenguas locales como el Fang, el Bubi y el Ndowè. Lo que es una forma de arrinconar la cultura guineana. Al hablar la lengua española en todas partes, no se puede reconocer a uno con respeto a su identidad guineana. Es decir que uno puede ser visible con su lengua. Cuando los españoles colonizaron Guinea Ecuatorial, con el deseo de transmitirles valores de la civilización occidental, lo hicieron sin respetar sus tradiciones ni cultura, ya que los veían como seres inferiores. Sin embargo, a través de los misioneros, España se sirvió al principio de las lenguas autóctonos como medio para acercarse de los pueblos ya asentados, pero con la intención velada de sustituir progresivamente su uso por el español.

La influencia de la cultura colonial abarca también los productos alimenticios. El consumo de los productos procedentes de Europa aniquila el desarrollo y el interés de los productos nacionales. Se trata en realidad de imponer por la fuerza, pero de manera sutil, las costumbres europeas y la religión cristiana. Así, el guineo ecuatoriano despojado de su identidad cultural, y expoliado de su vida interior era obligado a plegarse a las nuevas normas impuestas por el colonizador español. El cambio de cultura con la presencia del colonialista español tuvo repercusiones en la población de Guinea Ecuatorial

3.2.2 El factor demográfico y económico

En la segunda mitad del siglo XIX, la revolución industrial provocó una fuerte presión demográfica sobre los recursos económicos, de manera que muchas personas vivían en penosas condiciones. Por lo tanto, uno de los motivos implícitos, era para procurarse de productos alimenticios o hacer acopio de víveres necesarios en la dieta de los europeos. Con esta presión, al llegar en Guinea, el colonialista buscó aniquilar a los guineanos para aprovechar lo máximo posible de los recursos económicos del país. Después de la pérdida de sus colonias americanas y la guerra civil española, la corona necesitaba materias primas. Es lo que justifica los propósitos de (Clarence–Smith, 1991, p. 71-90) cuando nota que "a partir de 1898, el gobierno español potenció la colonia ecuatorial promocionando los cultivos tropicales para tratar de suplir la pérdida de Cuba y filipinas". Además, como lo indica E. Rizo (2014), Guinea Ecuatorial se constituyó en un abastecedor de materia prima necesaria para el crecimiento de Europa y de las Américas.

La consecuencia es que, a nivel de la agricultura, se abandonaron los cultivos y formas tradicionales de cultivar, vinculados a la subsistencia familiar. Se establecieron plantaciones implantando monocultivos extensivos para la producción de café, cacao y caucho para las necesidades de la metrópoli, modificando de este modo el paisaje y las formas de vida del pueblo incluso los medios de intercambios. La imposición del uso de la moneda española como la peseta española hace desparecer el *ekwele*, moneda tradicional

fang. Este uso obligatorio de la moneda española fue decretado en 1907 (Nzue, 2007, p. 63). A la prohibición de la moneda se suma la compra con trueques aun entre los mismos guineanos.

Uno de los aspectos negativos de este colonialismo español en Guinea Ecuatorial es el estado y la función de las infraestructuras. Estas infraestructuras no han contribuido al desarrollo socio-económico de los pueblos de Guinea por ser de baja calidad. Es decir que se hicieron para beneficio de la explotación económica colonial y no para atender a las necesidades de la población indígena. Los españoles construyeron puertos, carreteras y ferrocarriles. Quedaron cuando Guinea se independizó, pero sirvieron exclusivamente el interés del colonizador ya que solo comunicaban lugares de extracción de recursos naturales con lugares de salida para su exportación y envío a la metrópoli.

Tocante a la salud de la población, uno no puede negar que los colonialistas llegaron con enfermedades que mataron a los indígenas sobre todo entre los Bubis. Lo positivo a nuestro juicio en la gestión de los indígenas y de su país es que fueron indudables los beneficios producidos por la introducción de las vacunas y medicamentos, las mejoras higiénicas y la construcción de hospitales. La mortalidad en muchas colonias disminuyó y aumentó la población ya que la natalidad continuó siendo alta. Pero el aumento de la población gracias a la disminución de la mortalidad, rompió el equilibrio entre la población y los recursos al provocar problemas de abastecimiento y de subalimentación crónica por falta de una agricultura de subsistencia.

La imagen que presentaba el colonialista con la ayuda de la iglesia no demostró la verdadera intención de éste. Por ello, se puede considerarle como un ser que quiere algo y su contrario expresando así su ambivalencia.

3.2.3 La ambivalencia de los colonos

La sociedad colonial es una sociedad dual: se encuentra por un lado a los colonizadores y por otro, a la población autóctona. Aunque comparten el mismo territorio, no había ni convivencia estrecha ni mezcla entre ambas. El colonizador pretendía civilizar al indígena inculcándole los valores culturales europeos. Al mismo momento, se le prohíbe estar en contacto directo para aprender las pautas de vida acomodada. Como explicar que aun en la iglesia, hay sitios reservados a los europeos para no mezclarse con el negro por desdén. Esta discriminación se observa en todas las esferas de la vida cotidiana del guineo ecuatoriano. El nativo tenía que hacer y ser diferente del europeo ya que de ninguna manera quería un cambio radical de la personalidad del negro guineo ecuatoriano para igualarle.

Con este fin, Nzue (2007, p. 169), informa que el 90% de guineanos, no vio comer al blanco, excepción hecha del cocinero y del criado; el resto de la servidumbre, incluso, no tenía acceso a su residencia. Para comer, cerraba la puerta. ¿Cómo y desde donde podía aprender el indígena el arte de comer? Desde entonces, se puede afirmar que la colonización española no practicó ninguna verdadera política de integración de la población autóctona en la civilización europea. Solo la iglesia católica, a través de la enseñanza, intentó llevar de una forma razonable la civilización al pueblo aborigen (Owono, 1994, p. 35).

La educación llevada por el colonialismo español a través de la iglesia y sus misioneros formó a intelectuales que deberían llevar las riendas del país con una intención velada de provecho. Se puede notar a este efecto que la estrategia de la iglesia participó en la obra de la colonización. En nombre de la cristianización, las autoridades coloniales desdeñando de su libertad de movimiento, reunieron a la población en grandes aldeas para mejor controlarla y cambiar sus hábitos y su modo de vida. En este sentido Aixelà (2015, p. 210), escribirá que "los misioneros [...] trataron de infundir nuevos valores gracias al control de las prácticas matrimoniales, estimulando la monogamia y la infancia, instruida para que reprodujera las costumbres cristianas". El autor pone de relieve el tema del combate español contra el modelo familiar y social de los indígenas, acompañado de una estricta segregación racial, rota solo por las intensas relaciones sexuales mantenidas por buena parte de los colonos españoles varones y las mujeres negras. Cuando se trata de satisfacer su deseo amoroso la negra es calificada de: "ésta es mi negra que adoro, la que mantiene el fuego de mi sangre, mi reina, acuéstate y llena con tu calor este lecho frio." (Cardoso, 2015, p. 86-88). En realidad, los blancos tienen el derecho de hacerse con las mujeres negras pero el contrario es fuente de castigo expresando así la ambivalencia de la metrópoli.

A pesar de sus conceptos morales de la vida y de la sociedad basada en la libertad del Hombre, no adoptó una postura decidida en contra de la privación de los derechos y libertades políticas del pueblo. Asimismo, el sacerdote enseña el amor y la caridad distribuyendo unos cachivaches sin importancia ni valor para que no se parezcan a ellos. Amén de ello, usa la excusa de la evangelización para acapararse de los recursos naturales de los pueblos. Lo que parece confirmar la idea de emplear la iglesia para adornar a los pueblos indígenas y los misioneros como agentes de penetración en el territorio.

Una entidad que pretende defender la humanidad se dota de medios para reprimir y expulsar a seminaristas por haber reivindicado una igualdad de trato como el caso del seminario de Banapá. Es lo que recoge Ela (1983, p. 22) en estos términos: "La huelga de hambre que los seminaristas convocaron en 1951 para protestar por los trabajos forzados, las malas condiciones del régimen alimenticio, la restricción en cuanto a lecturas y a vacaciones fueron expulsados del seminario". La explicación es que no aceptó ningún reproche u oposición. Aun una mera idea de presentar una forma de disculpas se aparenta a una insoportable ofensa. Sin embargo, ciertos colonialistas, según lo que precisa Nerín (1998, p. 22), se consideraron bienhechores de la población sin reproche como lo muestra lo que sigue:

> España, a través de la historia, ha sabido siempre entregarse sin reservas con amor y con entusiasmo a las necesidades, a los afanes y a las ilusiones de aquellos pueblos a los que fue uniendo a sus destinos, desprovista de prejuicios raciales de ninguna clase, sintiendo profundamente el principio cristiano de la igualdad de todos los hombres.

Los propósitos de Nerín van en contra de los de algunos misioneros:

> Señor mío, Jesús Cristo, único salvador del género humano, cuyos dominios se extienden ya de mar en mar y desde el rio hasta los términos del Orbe de la tierra: abrid igualmente propicio vuestro Sacratísimo Corazón a las desdichadísimas almas del interior de África que todavía se hallan de asiento en las tinieblas y en las sombras de la muerte; a fin de que, por la intercesión de la purísima Virgen, María, vuestra Inmaculada madre, y de su gloriosísimo Esposo San José renunciando los ídolos , se postren los etíopes ante vuestro divino acatamiento y sean agregados a vuestra Santa Iglesia (Creus, 1994, p. 11)

En este mensaje de propaganda, J. Creus ofrece una imagen deformada de la realidad. Utiliza la religión para falsificar la historia a fin de presentar una buena imagen de España a la Comunidad Internacional. Además, los guineanos habitaban los barrios periféricos y de noche se les prohibía la circulación por el centro de la cuidad (Nerín, 1998, p. 30).

Esta ideología política racista y segregacionista persistente constituye una fuente de frustración. Por eso los Guineo ecuatorianos desarrollaron mecanismos y estrategias propias para hacerse visibles y reivindicar sus derechos.

3.3. Los métodos de reafirmación de la visibilidad del pueblo guineo ecuatoriano

En la lucha por su independencia, con el objetivo de recuperar su visibilidad velada, el guineano recurrió tanto a su espíritu nacionalista como la violencia.

3.3.1 El nacionalismo guineo ecuatoriano

El fin de la Segunda Guerra Mundial constituye el punto de partida para los nacionalistas guineos ecuatorianos por sacudirse el yugo de la dominación colonial española. Esta conciencia nacionalista del guineano para conquistar su libertad fue alimentada también por el trato discriminatorio que le infligía el colonialista y el contacto con los nacionalismos vecinos. La independencia de estos le servirá de inspiración para reivindicar su independencia. Por ello, algunos intelectuales o emancipados se encargaron de despertar la conciencia nacional del pueblo sobre los abusos de los europeos. Según Francisco Ela Abeme (Convergencia para la Democracia Social de Guinea Ecuatorial [CPDS], 2018), dos hechos principales y sus consecuencias alimentaron el pistoletazo de la salida para la lucha independentistas; el Manifiesto de Mikomeseng y las protestas en el Seminario de Banapá. Para él, "la dura reacción de las autoridades coloniales contra los responsables del Manifiesto de Mikomeseng, así que la represión contra los huelguistas de Banapá contribuyeron a aumentar el descontento de la población y canalizarse en movimientos políticos."

Asimismo, presentan una resistencia cada vez más fuerte contra el poder colonial haciéndoles comprender que había negros independientes que administraban sus destinos luchando contra el colono y le habían vencido. Así, los nacionalistas acudían a los poblados para dar sus mítines. Se nota a los

líderes como Enrique Nvo, Francisco Macías Ngema y otros. Se creó entonces la organización Cruzada de Liberación, coordinada por Acacio Mañé Ela (Ndongo, 1977, p. 72) y el fernandino Ropo Uri en 1947.

La tarea de los nacionalistas no ha sido fácil dentro de las fronteras guineanas, ya que estaba íntegramente prohibido por el gobierno español que se ejerciera una represión tanto sobre estos como sobre los habitantes de los pueblos. Como consecuencia, los nacionalistas empezaron a encontrar cada vez con más apoyo popular; pues, el alegato colonial empezó a penetrar en la población. A favor de las permeables fronteras, los nacionalistas se exiliaron en los países vecinos como Camerún y Gabón. Desde allí, actúan eficazmente con la ayuda de nacionalistas de estos países. Se distingue, a este efecto, al grupo de exiliados de Camerún que fundó en 1959 la Idea Popular de Guinea Ecuatorial (IPGE), con Enrique Nvó Okenvey como líder y junto a otros miembros como Clemente Ateba, José Perea Epotay Antonino Eworo Obama. En Libreville (Gabón), se creó la Unión Popular de Liberación de Guinea Ecuatorial (UPLGE) por el exiliado político Bonifacio Ondó Edú con el apoyo del gobierno gabonés presidido por León Mba. En Guinea Ecuatorial, se inició el Movimiento Nacional de Liberación de Guinea Ecuatorial (MONLIGE), con Atanasio Ndong como secretario general en el exilio entre 1959 y 1962.

Para neutralizar la creciente influencia del emergente movimiento nacionalista entre los guineanos y ante la imposibilidad de capturar a los líderes, a través de la Guardia Colonial, el Gobierno español apresaba indiscriminadamente a los habitantes de los pueblos, que eran "interrogados, encarcelados, torturados o deportados a la isla de Annobón" (Ndongo, 1977, p. 76).

Los movimientos nacionalistas compensaban sus dificultades de implantación entre la población guineana con intensas relaciones internacionales a través de entes como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), donde la campana anticolonial arreciaba desde la aprobación de la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales en 1960. La resolución de la Asamblea General (1514/XV) sancionó las transformaciones que estaban experimentado las normas internacionales: ya no era posible exigir condiciones de "civilización" para el reconocimiento de la estabilidad a un grupo humano, y el único requisito era la existencia de una población definida por las fronteras de una colonia.

Ante el auge de las reivindicaciones nacionalistas, España cambió su política colonial. Y en 1964, se formó un gobierno local de nacionalistas moderados para administrar el país. En 1968 frente a movimientos radicales que buscaban mantener la unidad del país, España decidió retirarse completamente de la región y, tras negociaciones, se aprobó una constitución unitaria, seguida de elecciones con la victoria de Macías Nguema. El presidente en su afán de acabar con el colonizador español prohibió el consumo de todo lo que no es típicamente africano incluso toda comida europea -occidental entre otra el pan. Se trató de borrar cualquier rastro de la presencia española en una prolongada campaña antiespañola. (Campos, 2003, p. 175-195).

Se inició acciones en contra de determinados símbolos de la presencia española, como "el pan colonialista, el aceite de oliva o la monogamia" según Riochi citado por Nerín (2010, p. 2). En práctica, ¿él mismo no siguió comiendo y vistiéndose a la europea? Uno de los elementos importantes para la reafirmación de la identidad del guineo ecuatoriano es pues el nacionalismo.

No obstante, el lenguaje de los nacionalistas no es el único con miras a reivindicar la visibilidad puesto que a este se suma la violencia.

3.3.2 La violencia como expresión de visibilidad

De entrada, la dicotomía entre sí se nace violento, o si se hacen violentos, implica distintas actuaciones. Si nacemos violentos, estamos ante una característica innata. Se trata de un instinto de lucha heredado y compartido con otras especies animales y permite la sobrevivencia. Por lo tanto, los actos violentos suscitan una gran preocupación en la sociedad ya que tienen efectos perniciosos en las propias personas que los perpetran, en sus víctimas, sus familias, su comunidad y en la sociedad en su conjunto. No obstante, a veces, el medio ambiente social en que vive el individuo está a la base de su conducta violenta. En lo que concierne a Guinea Ecuatorial, esta violencia se expresa como una forma de transgresión social o como condición necesaria para alcanzar la pertenencia y protección de su grupo. La población autóctona se resistió escapando al control de la metrópoli para zafarse del trabajo forzado. Otras estrategias fueron la continuidad en los cultos autóctonos o las prácticas del sincretismo religioso como forma sutil de violencia ejercida en contra del colonizador.

Los principales periodos de impulso de la acción colonizadora se dieron bajo la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) y la de Francisco Franco (1936-1968). El sistema de gobierno era la imposición y la fuerza brutal para someter al pueblo. La elite política guineana de entonces participaba en la cultura

autoritaria en la que se había formado, siendo su principal referente el franquismo. Así, la determinación del guineano de aquel tiempo fue simplemente conquistar su libertad sin importarle la manera para llegar a su independencia.

Lo puede explicar el comportamiento dictatorial del primer presidente Francisco Macías Nguema que puso en práctica la lección de su experta. Owono (1994, p. 40) sostiene esta idea cuando escribe que "no hay que extrañarse mucho de que el Primer Presidente de Guinea Ecuatorial, ha sido un dictador, naturalmente como un perfecto alumno de aquella escuela que supo asimilar la lección". Dicho de otra manera, "vivir en Guinea Ecuatorial es revivir el franquismo, pero con clima tropical" (Naya, 2019). Es lo que parece explicar el lenguaje virulento adoptado por el presidente Macías Nguema. Aun, habían nacido entre tanto la "Juventud en Marcha por Macías", alimentadas por los ardientes discursos del presidente, criticando los actos de usurpación y de explotación del colonialista. Lo que le valía consideración de Gran Estratega y Gran Hombre que expulsó a las fuerzas de opresión colonial y devolvió la tierra a los nativos (Sanchez, 2000). Esta violencia supera el cuadro de los colonialistas dado que el presidente Macías, antiguo nacionalista, va a encarcelar a algunos de sus compatriotas como Atanasio Ndong, un líder nacionalista de diferente estatura que él considerándole como pro-español.

Si la juventud guineana sostiene los actos del presidente férreamente, es porque no han desempeñado una función activa y participativa en la sociedad y son considerados como meros objetos de socialización o control. Es decir que los jóvenes no han obtenido actividades lícitas y socialmente útiles. Así, el empobrecimiento se hace creciente en su población y el enriquecimiento de unos pocos es opulento, por lo tanto, no se orientan hacia la sociedad y enfocan la vida con criterio humanista sino adquieren actitudes criminógenas y realizan conductas violentas creando alarma social. Es que la sociedad colonial no ha procurado un desarrollo armonioso a la juventud de aquella época. Es esta falta de libertad y el sentimiento de ser oprimido y olvidado por la política colonial que obliga a ejercer la violencia para llamar la atención de los políticos y de la sociedad en general.

La violencia como modo de expresión de la visibilidad no es el atributo de Guinea Ecuatorial sino el de la mayoría de los países de África tales como Costa de Marfil y África del Sur. En el primer país, la serie escrita y realizada por el marfileño Alex Ogou titulada Invisibles, coproducida por Canal+ África con el apoyo del Fondo Imagen de la Francofonía, trata del tema de los "microbios", niños ultra violentos de la calle, donde violencia y vandalismo son palabras clave. Igual para el segundo donde la historia del protagonista Chaka, un niño de clase media cuyos padres han perdido pie frente al paro y a la marginación económica pone al telespectador en un apuro de un thriller y aborda una plaga social creada por la desorientación de la juventud (Wells, 1897). Por consecuente, ser joven y pobre es construido socialmente como un peligro para el resto de la sociedad.

Es de notar pues que la opresión y la impunidad provocan la violencia. El presidente Obiang se encarece a esta idea al decir que "la violencia siempre engendra violencia y es una provocación que amenaza la paz y la estabilidad del pueblo de Guinea Ecuatorial" (E. Ondo, 2019).

4. CONCLUSIÓN

El colonialismo español en Guinea Ecuatorial fue una empresa difícil sujeta a múltiples vacilaciones y a los vaivenes de la política en la metrópoli. El motivo fundamental era la explotación del territorio en beneficio de la metrópoli y eso perjudicaba la colonia. Además, las costumbres, las religiones, las formas de entender el mundo y la vida de los pueblos indígenas, signo de su visibilidad, sufrieron el fuerte impacto de los valores culturales, ideas y religiones occidentales. Se produjo, por consiguiente, una fuerte crisis de identidad de estos pueblos. La segregación, la explotación y el racismo estaban extendidos de tal modo que los nativos guineanos perdieron sus derechos fundamentales y se veían discriminados. La colonización no ha beneficiado mucho a los guineanos ya que han sido invisibles a lo largo de la historia. Las formas de invisibilidades fueron múltiples entre otras, física, cultural, económica, intelectual. Igualmente, desde la ocupación del país por los colonialistas, los líderes y nacionalistas se opusieron radicalmente a su presencia, porque estaba caracterizada por los fenómenos de esclavitud, el mercadeo, la explotación de las tribus aborígenes. Por eso algunos guineanos conscientes de esta discriminación se levantaron en contra, a veces por violenta para reivindicar su visibilidad. Este tema de investigación tal como redactado ya no ha sido tratado. Así mejor será orientar las futuras investigaciones a este respecto. Para preservar y salvaguardar esta visibilidad, los guineos ecuatorianos deben asumir la responsabilidad de su cultura y saber hacer la diferencia. Es decir que deben cohabitar con el occidente sin que invada sus culturas. En la mayoría de los estudios sobre el colonialismo, se hace la guerra sin cuartel al colonialista. Entonces, ¿los guineos ecuatorianos no participan ellos mismos en su invisibilidad?

CONFLICT OF INTEREST

No potential conflict of interest is reported by the author(s).

FUNDING

There is no financial assistance in studies from external parties.

ACKNOWLEDGEMENTS

N/A

REFERENCIAS

Aixelà C. Y. (2015). *Tras las huellas del colonialismo español en Marruecos y Guinea Ecuatorial*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Campos, S. A. (2003). Nacionalismo anticolonial en Guinea Ecuatorial: de españoles a guineanos. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 5*(9), 175-195. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28250910

Cardoso, J. E. (2015). *Esclava y ama*. Montevideo: Cartelera.

Clarence-Smith, W., & Gervase, W. (1991). The economic dynamic of Spanish imperialism in the nineteenth and twentieth century. *Itinerario*, (15), 71- 90. https://doi.org/10.1017/S0165115300005787

CONVERGENCIA PARA LA DEMOCRACIA SOCIAL GUINEA ECUATORIAL (2018, noviembre). *Historia abreviada del proceso de la independencia de Guinea Ecuatorial*. https://url2.cl/Ih9xh

Creus, B. J. (2014). *Action missionnaire en Guinée Equatoriale, 1858-1910, mémoire et naïveté de l'empire.* L'Harmattan.

Ela Abeme, F. (1983). *Guinea: Los Últimos Años*. Centro de la Cultura Popular Canaria.

Ela Ondo Onguene, C. (2019). Mensaje del Jefe de Estado a la población con motivo del Día de la Independencia. *Oficina de Información y Prensa de Guinea Ecuatorial*. https://www.guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=14106.

Guzmán, Á. J. R., & Navarro Cerrillo, R. M. (2004). El método descriptivo en los estudios de restauración natural de la vegetación en campos abandonados. Aplicación al caso de los olivares abandonados de Andalucía. *Cuadernos Sociedad Española de Ciencias Forestales*, (17), 169-173. http://secforestales.org/publicaciones/index.php/cuadernos_secf/article/view/9417

Mañe, A. V. (2012). Vestido, identidad y folklore: la invención de un vestido nacional de Guinea Ecuatorial. *Revista de Dialectología y Tradiciones popular, 67*(1), 267-296. http://doi.org/10.3989/rdtp.2012.10

Naya, G. (2019). Guinea, el documental prohibido: "Vivir en Guinea Ecuatorial es revivir el franquismo, pero con clima tropical". *El salto*. https://bit.ly/39ozFoH

Nerín, G. (2010). *Fronteras múltiples, exclusiones múltiples: los contradictorios usos de la identidad por parte del partido democrático de Guinea Ecuatorial (2004-2010).* [Congreso] 7th Congress of African Studies, Lisboa, Portugal. http://hdl.handle.net/10071/2351

Nerín, G. (1998). *Guinea Ecuatorial, historia en blanco y negro. Hombres blancos y mujeres negras en Guinea Ecuatorial (1843-1968)*. Empúries.

Ndongo, B. D. (1977). *Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial*. Cambio 16.

Nkama, B. O. (s.f.). *Nuestra culturas*, dossier n°3. ASGG, Comisión Europea, UNICEF. https://www.gitanos.org/publicaciones/tolerancia/pdf/12_los%20bantu.pdf

Nsue, M. (2007). *Historia de la colonización y de la descolonización de Guinea Ecuatorial por España*. Grafillés.

Ogou, A. (Dir.) (2018). *Invisibles* [serie de televisión]. Canal+Afrique/ Fonds d'aide de l'OIF, TV de La Rochelle.

Owono Asangono, E. A. (1994). *El proceso democrático de Guinea Ecuatorial*. CEIBA.

Prévoteau, M., & Utard, J. (2005). *La recherche documentaire in manuel de la bibliographie générale*. Editions de Cercle de la Librairie.

Rizo, E. G. A., & Ponte, L. (2014). Guinea Ecuatorial como pregunta abierta: hacia el diálogo entre nuestras otredades. *Revista Iberoamericana*, 80(248-249), 745-759.

Rodríguez, L. J. (1991). El método explicativo en las epistemologías regionales de la actividad física, *Apunts: Educación física y deportes*, (24), 19-26. https://www.revista-apunts.com/apunts/articulos//24/es/024_019-026_es.pdf

Ruiz Berrio, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía, 34*(134). 449-475. https://bit.ly/3jrYlRI

Sampieri, R.H., & Collado, F. C. (1998). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill interamericana.

Sánchez, P. A. (2000). *Pallassos i monstres. Història tragicòmica de 8 dictadors africans*. La Campana.

Wells, H. G. (1897). *El hombre invisible*. Pearson's Magazine.

Yao, J.-A. (2014). *Afrodescendientes en América, de esclavos a ciudadanos*. Mundo Negro.

Yapi, K. M. (2018). De la "invisibilidad" a la "visibilidad": el negro y las expresiones del cuerpo. In J.-A. Yao, V. Lavou Zounqbo, & L. Mancha San Esteban. (Aut.) *Áfricas y Américas: ideas y vuelta, reevaluación y perspectivas actuales* (pp. 179-188). Universidad de Alcalá.

________________-

AUTHOR

KOUAME, Amalan Elliane Prudence, Profesor-investigador en civilización española y africana en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Universidad Félix Houphouët-Boigny de Cocody. Desde 2013 hasta hoy, comparte clase de civilización española y africana.